



# **Paikallinen opetussuunnitelmatyö opettajan silmin**

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Luokanopettajankoulutus  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Kesäkuu 2016  
Sanni Saarinen

Ohjaaja: Leena Krokfors



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Sanni-Susanna Saarinen			
Työn nimi - Arbetets titel Paikallinen opetussuunnitelmatyö opettajan silmin			
Title Teachers' views on local curriculum processes			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Leena Krokfors		Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 64 s + 6 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><b>Tavoitteet.</b> Suomessa on parhaillaan käynnissä perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus ja uusien perusteiden mukaiseen opetukseen siirrytään peruskouluissa elokuussa 2016. Paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Opetuksen järjestäjien tulee hyväksyä nämä paikalliset suunnitelmat 1.8.2016 mennessä. Opetussuunnitelman perusteissa määrätään paikallisen opetussuunnitelmatyön reunaehdot ja paikallisiin suunnitelmiin kirjattavat asiat. Perusteet eivät kuitenkaan juuri ota kantaa siihen, miten opetussuunnitelmaprosessi tulisi järjestää. Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata paikallisen opetussuunnitelmatyön toteutusta sekä opettajien kokemuksia paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä käynnissä olevan uudistuksen yhteydessä. Tutkimuksessa selvitettiin, miten paikallisia opetussuunnitelmia laadittiin, mitkä tekijät vaikuttivat paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön ja millaista paikallinen opetussuunnitelmatyö oli perusopetuksen opettajien silmin.</p> <p><b>Menetelmät.</b> Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena oli kuvailla ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Aineiston keruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemoitettua kyselyä. Kyselyn teemat nousivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden paikallisia opetussuunnitelmia käsittelevästä osiosta. Kysely toteutettiin sähköisessä muodossa ja se jaettiin kolmessa opetusalan ammattilaisten ryhmässä Facebookissa. Vastauksia kyselyyn kertyi yhteensä 29. Vastaajat olivat eri puolilta Suomea ja heistä suurin osa työskenteli luokanopettajina. Aineiston jäsenitys ja analyysi toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta tietokoneavusteisesti ATLAS.ti- ja Microsoft Word -ohjelmilla.</p> <p><b>Tulokset ja johtopäätökset.</b> Tutkimuksessa selvisi, että paikallisia opetussuunnitelmia laaditaan Suomessa monipuolisia menetelmiä käyttäen, mutta hyvin erilaisin käytäntein. Vaihtelua vastaajien kesken esiintyi työhön käytettävän ajan, työstä saatavan korvauksen ja työn valinnaisuuden suhteen. Myös paikalliseen opetussuunnitelmaan vaikuttavat tahot sekä vaikuttamisen tavat vaihtelivat suuresti vastaajien välillä. Kokemukset opetussuunnitelmatyöstä olivat kaksijakoisia – työtä pidettiin suurimmaksi osaksi sekä palkitsevana että kuormittavana. Kuormittavaksi opetussuunnitelmatyön tekevät ajan puute sekä huono työn johtaminen ja organisointi. Opetussuunnitelmatyö koetaan opettajien keskuudessa palkitsevaksi, mikäli työ on selkeää alusta asti ja paikallinen opetussuunnitelma koetaan oman työn kannalta merkitykselliseksi.</p>			
Avainsanat - Nyckelord opetussuunnitelma, opetussuunnitelmaprosessi, paikallinen opetussuunnitelma, opetussuunnitelmauudistus			
Keywords curriculum, curriculum process, local curriculum, curriculum renewal			

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Sanni-Susanna Saarinen			
Työn nimi - Arbetets titel Paikallinen opetussuunnitelmatyö opettajan silmin			
Title Teachers' views on local curriculum processes			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Leena Krokfors		Aika - Datum - Month and year June 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 64 pp. + 6 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i> Curriculum reform is currently taking place in Finland and the new national core curriculum is to be put into operation in August 2016. In Finland local curriculums are drawn up on the grounds of the new national core curriculum. These local curriculums need to be approved by the beginning of August. The national core curriculum states the principles regarding local curriculum work but does not define the ways the process is to be organized. The objective of this study is to describe the local curriculum processes and teachers' experiences of these processes. The study worked out how local curriculums are built, which factors affect the curriculum process and how teachers view local curriculum work.</p> <p><i>Methods.</i> The nature of this study is a qualitative one and it aims to describe and understand the phenomenon in question. The research data was collected by using a semi-structured themed questionnaire. The themes arouse from the new national core curriculum and from its chapter concerning local curriculums. The questionnaire was conducted in an electronic form and it was shared in three groups of education professionals on Facebook. The total of 29 answers was received. The informants came from different parts of Finland and most of them worked as a class teacher. The data was structured and analysed by theory-oriented content analysis with computer assistance.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The study revealed that local curriculums in Finland are built with diverse methods but with very different practices. A variation between informants was definite regarding the time used in curriculum work, the recompense for the work and the optionality of the curriculum work. In addition, the agents and their chances to influence local curriculums varied a lot. The teachers' views on local curriculum processes were twofolded – the curriculum work was mostly seen rewarding and at the same time regarded as a burden. The conclusion is that the curriculum work can be hindered by a lack of time and by poor management and leadership. When the local curriculum work is explicit from its beginning and the local curriculum is thought to have importance in one's work, the teachers feel inspired and motivated in building a curriculum.</p>			
Avainsanat - Nyckelord opetussuunnitelma, opetussuunnitelmaprosessi, paikallinen opetussuunnitelma, opetussuunnitelmaudistus			
Keywords curriculum, curriculum process, local curriculum, curriculum renewal			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	OPETUSSUUNNITELMA OSANA KOULUN KEHITTÄMISTÄ .....	4
2.1	Opetussuunnitelman käsite ja ideologinen tausta .....	4
2.1.1	Opetussuunnitelman määrittelyä .....	4
2.1.2	Opetussuunnitelman tasot .....	5
2.2	Opetussuunnitelmaan vaikuttavat näkökulmat ja ideologiat .....	6
2.2.1	Opetussuunnitelmaideologiat .....	6
2.2.2	Koulukunnat opetussuunnitelman takana .....	8
2.2.3	Opetussuunnitelmadeterminantit .....	10
2.3	Opetussuunnitelma osana koulun ohjausjärjestelmää .....	11
2.3.1	Opetussuunnitelman yhteys koulutuspolitiikkaan .....	12
2.3.2	Suomen opetussuunnitelmaprosessit .....	14
3	OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUS 2016 .....	17
3.1	Uudistuksen lähtökohdat ja tavoitteet .....	17
3.2	OPS 2016 -prosessi .....	19
3.3	Paikallinen opetussuunnitelmatyö uusissa perusteissa .....	20
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	24
5.1	Tutkimusaineisto ja sen hankintaprosessi .....	24
5.1.1	Aineiston hankinta ja menetelmän valinta .....	24
5.1.2	Teemoitettu kysely .....	25
5.1.3	Tutkimusaineisto .....	26
5.2	Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi .....	28
5.2.1	Aineiston järjestäminen ja koodaus .....	28
5.2.2	Aineiston abstrahointi ja päätelmien tekeminen .....	31
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	33
6.1	Paikallisen opetussuunnitelmatyön toimintatavat ja prosessi .....	33
6.2	Toimijat paikallisessa opetussuunnitelmatyössä .....	37
6.3	Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat tekijät .....	40

6.4	Kokemus paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä .....	44
6.5	Tutkimustulosten yhteenveto .....	49
7	LUOTETTAVUUS .....	52
8	POHDINTAA .....	55
	LÄHTEET .....	59
	LIITTEET .....	65

## TAULUKOT

Taulukko 1. Koodien ryhmittely teemakategorioihin. ....	31
---	----

## KUVIOT

Kuvio 1. Opetussuunnitelmaan vaikuttavat aspektit (Uusikylä & Atjonen 2005, 54).....	11
Kuvio 2. Suomen perusopetuksen ohjausjärjestelmä. (Vitikka 2009, 68.) .....	13
Kuvio 3. Vastausten maantieteellinen jakaantuminen. ....	27
Kuvio 4. Opettajan näkemys opetussuunnitelmatyöstä ja sen muodostumisen prosessi.....	51

# 1 Johdanto

Opetussuunnitelma on yksi keskeisimmistä ja yleisimmistä opetukseen liittyvistä käsitteistä. Opetussuunnitelma vastaa kysymyksiin mitä opetetaan, miten opetetaan ja miksi opetetaan. Opetussuunnitelma on aikaan ja paikaan sidottu, eikä sille ole yksiselitteistä määritelmää (Uusikylä & Atjonen 2005, 50; Vitikka & Hurmerinta 2011, 12). Joidenkin tutkijoiden mukaan opetussuunnitelmaa ei tulisi ajatella lainkaan käsitteenä, vaan kulttuurisesti rakentuvana tapana organisoida opetusta (Grundy 1987, 5). Opetushallituksen mukaan opetussuunnitelmaa tulisi ajatella kehittämissuunnitelmana, jolloin opetussuunnitelman laadintaprosessin merkitys korostuu (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 191). Opetussuunnitelman uudistaminen on keskeinen keino koulun kehittämisessä (Kansanen 2004, 22). Uudistuksilla on vaara jäädä pinnallisiksi, mikäli koulun toimintaa ohjaavat periaatteet ja rakenteet eivät muutu (Vitikka 2009, 24).

Suomessa on parhaillaan käynnissä perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus, josta Opetushallitus käyttää nimeä OPS 2016. Uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen opetukseen siirrytään maamme peruskouluissa elokuussa 2016 (POPS 2014). Opetushallitus hyväksyi uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet joulukuussa 2014 ja tämän pohjalta alkoi paikallisten opetussuunnitelmien laadintatyö, joka on edelleen käynnissä (OPH 2013).

OPS 2016 -prosessi on tähän mennessä ollut hyvin erilainen kuin edeltäjänsä - ensimmäistä kertaa koskaan suomalaisen opetussuunnitelmatyön historiassa perusteiden luonnokset avattiin yleiselle kommentoinnille. Kuka tahansa pystyi siis tietyn ajan puitteissa antamaan mielipiteensä tulevien perusteiden luonnokista. Voidaan siis ajatella uusien perusteiden ylittäneen eräänlaisen rajan asiantuntijajoukon ja muun väestön välillä. Leila Rikabi-Sukkari (2014) tutki omassa pro gradu -tutkielmassaan tätä OPS 2016 -prosessin yhteydessä käytyä julkista keskustelua. Tutkimuksessa selvisi, että suomalaisten tärkeinä pitämiä asioita opetuksen ja opetussuunnitelman kannalta ovat yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, autenttisten oppimisympäristöjen käyttö ja yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, suomalaisen kulttuuriperinnön ja uskonnon opetuksen



asema sekä kestävä kehitys ja maailman kansalaisuus (Rikabi-Sukkari 2014, 58).

Usein kuulee sanottavan, ettei koulu oikeasti muutu, vaikka opetussuunnitelmat muuttuisivat. Kenties tällainen ajattelu johtuu siitä, että aiemmin opetussuunnitelman perusteet on laadittu käytännössä ”suljettujen ovien takana”, eikä opetussuunnitelmatyötä ole joukkoistettu ja tuotu yhtä lailla näkyväksi kuin OPS 2016 -prosessin yhteydessä. (Cantell 2013, 198). Kuten Irmeli Halinen Opetushallituksesta toteaa, vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu Suomen yhteinen näkemys siitä, mihin suuntaan opetusta kouluissa halutaan kehittää, ja sen vuoksi koulun arki voidaan rakentaa niiden varaan (Nissilä 2016, 34).

Koulun kehittämisessä on loppujen lopuksi kyse normatiivisesta päätöksenteosta, jossa lukemattomista mahdollisuuksista on vain päätettävä tilanteeseen sopivin. Opetus ja kouluinstituutio ovat luonteeltaan hyvin arvosidonnaisia, joten täysin yksimieliseen päätökseen harvoin päästään. Keskeisintä koulun ja opetussuunnitelman kehittämisessä on kuitenkin yhteinen keskustelu ja päätöksenteko, mikä edellyttää, että kaikilla on mahdollisuus vaikuttaa lopputulokseen. Yhteinen, demokraattinen päätöksenteko edellyttää myös yhteiseen päätökseen sitoutumista, vaikka se ei olisi juuri yksilön mielen mukainen. Opettajienkin keskuudessa tarvitaan samanmielisyyttä opetussuunnitelman kehittämisessä, jotta uudistus ja yhteinen linja oikeasti toteutuisivat koulun arjessa. (Kansanen 2004, 23.)

Uskon, että avain koulun aitoon muutokseen piilee vahvasti paikallisessa opetussuunnitelmatyössä ja opettajien suhtautumisessa uuteen opetussuunnitelmaan. Paikallisissa opetussuunnitelmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet konkretisoituvat ja linjaukset sulautuvat käytäntöön (Halinen ym. 2013, 190). Paikallinen opetussuunnitelmatyö tulisi nähdä opettajien keskuudessa mahdollisuutena pohtia omia käytäntöjä, vaikuttaa omaan työhön ja luoda uudenlaista perusopetusta. Hopkins (2001) esittää Michael Fullanin (1991) ajattelun pohjalta, että aidosti oppimista koskeva muutos saavutetaan opettajien uskomusten ja arvojen uudelleen pohdinnan kautta, eikä pelkällä

opetussuunnitelman uudelleen kirjoittamisella (Hopkins 2001, 37). Vain tällä tavalla oikeasti omia tausta-ajatuksia ja pedagogiikkaa puntaroimalla uusien perusteiden näkemys oppimisesta ja opetuksesta jalkautetaan koulutodellisuuteen ja muutosta voi tapahtua.

”Opetussuunnitelmauudistuksen tarkoituksena ei ole vain kannustaa, vaan myös velvoittaa kouluja ja opettajia uudistamaan pedagogiikkaansa.” (Krokfors, Kangas, Kopisto, Rikabi-Sukkari, Salo & Vesterinen 2015, 10)

Paikallisia opetussuunnitelmia laaditaan eri tasoilla ja on opetuksen järjestäjästä kiinni, miten juuri heillä opetussuunnitelmatyötä toteutetaan. Oma tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistuu käynnissä olevaan paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön kuntien ja koulujen tasolla. Tavoitteenani tässä pro gradu -tutkielmassa on selvittää, miten paikallista opetussuunnitelmatyötä toteutetaan uusien perusteiden pohjalta ja millaisena opetussuunnitelmatyö nähdään peruskoulun opettajan silmin sekä tunnistaa työhön ja sen kokemukseen vaikuttaneita tekijöitä.

## **2 Opetussuunnitelma osana koulun kehittämistä**

Tutkimukseni teoreettisessa osassa esittelen opetussuunnitelman käsitteen ja selvennän sen problematiikkaa sekä luon katsauksen opetussuunnitelmaa määrittäviin ideologioihin ja näkökulmiin. Esittelen myös opetussuunnitelmaprosesseja Suomessa sekä opetussuunnitelman osana suomalaista koulutuspolitiikkaa. Lopuksi luon katsauksen Suomessa käynnissä olevaan opetussuunnitelmauudistukseen ja uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön.

### **2.1 Opetussuunnitelman käsite ja ideologinen tausta**

Opetussuunnitelman teoreettisen tarkastelun juuret ulottuvat Vitikan (2009) mukaan 1800-luvulle J.F. Herbartin (1776-1841) muodostamaan opetusoppiin, joka jakautui opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Mikael Soininen (1860-1924) toi Herbartin ajattelun mukaisen opetussuunnitelman käsitteen osaksi suomalaista koulujärjestelmää ja 1920-luvulta alkaen opetussuunnitelman käsite alkoikin yleistyä suomalaisessa koulussa. Opetussuunnitelman käsite on siitä asti laajentunut ja saanut uusia, aikaan ja paikkaan sidottuja, merkityksiä. (Vitikka 2009, 50.)

#### **2.1.1 Opetussuunnitelman määrittelyä**

Opetussuunnitelma on käsitteenä hyvin monimerkityksinen – sillä voidaan tarkoittaa kontekstista, eli ajasta ja paikasta riippuen hieman eri asioita. Opetussuunnitelma on luonteeltaan laaja-alainen ja monitieteinen ilmiö, joten sen tyhjentävä käsitteellinen määrittely ei ole sinänsä mahdollista tai mielekäästä. Taroituksenmukaisempaa on käsitteen kuvailu eri näkökulmista käsin. (Vitikka 2009, 49.)

Yleisesti käsite opetussuunnitelma liittyy vahvasti opetusprosessin tavoitteellisuuteen ja suunnitelmallisuuteen; opetuksella on aina jokin tavoite ja päämäärä.

Opetussuunnitelma on siis nimensä mukaisesti suunnitelma opetuksesta. Opetussuunnitelma rakentuu usein monesta osasta ja hieman vaihtelevasti kontekstista riippuen; yleisimmin opetussuunnitelman osa-alueet ovat tavoitteet, oppisällöt, toteutus ja arviointi. (Uusikylä & Atjonen 2005, 51.)

Opetussuunnitelmaa voidaan kuvata myös sen käyttötarkoituksen kannalta. Toisaalta opetussuunnitelma on yhteiskunnallispoliittinen ohjausväline, toisaalta taas toiminnallinen opetuksen työväline. Opetussuunnitelma on siis samalla sekä pedagoginen asiakirja ja opettajan työväline, että juridis-hallinnollinen kouluinstituution toimintaa ohjaava dokumentti. (Vitikka 2009, 49-50.) Opetussuunnitelma erottaa institutionaalisen opetuksen vapaamuotoisesta opetuksesta (Kansanen 2004, 25).

### **2.1.2 Opetussuunnitelman tasot**

Opetussuunnitelmia voidaan lähestyä myös tasomäärittelyn kautta. Karkeasti opetussuunnitelma voidaan jakaa kirjoitettuun ja toteutuneeseen opetussuunnitelmaan. Tämän jaottelun sisällä opetussuunnitelman käsitettä voidaan määrittellä vielä tarkemmin, esimerkiksi koulun ohjausjärjestelmän kautta – opetussuunnitelma voidaan jakaa valtakunnalliseen, kunnalliseen, koulukohtaiseen, opettajan laatimaan ja oppilaan kokemaan opetussuunnitelmaan. (Vitikka 2009, 50-51.) Tärkeää on ymmärtää, etteivät kirjoitettu ja toteutunut opetussuunnitelma aina välttämättä ole keskenään identtiset. Kirjoitetusta ja toteutuneesta opetussuunnitelmasta voidaan myös käyttää termejä formaali ja informaali opetussuunnitelma (Vitikka 2009, 52-53).

Opetussuunnitelmasta puhuttaessa ei voida sivuuttaa ajatusta piilo-opetussuunnitelmasta. Piilo-opetussuunnitelma tarkoittaa niitä oppimiskokemuksia, joita ei ole etukäteen suunniteltu tai jotka ovat toteutuneet ilman opettajan ohjausta. Joskus tässä yhteydessä voidaan puhua myös koulutuksen ei-toivotuista vaikutuksista. Piilo-opetussuunnitelma toteutuu usein julkilausumattomina koulun toimintaperiaatteina ja käytäntöinä sekä vuorovaikutustilanteissa. (Vitikka 2009, 51.)

Vitikka (2009) esittää (McNeilin 1985, 87-88 mukaisesti), että eräs tapa jäsentää opetussuunnitelmaa on erottaa toisistaan 1) ideaalinen opetussuunnitelma, 2) formaali opetussuunnitelma, 3) havaittu opetussuunnitelma, 4) operationaalinen opetussuunnitelma sekä 5) kokemuksellinen opetussuunnitelma. Ideaalisella opetussuunnitelmalla viitataan erilaisten yhteisöjen arvojen ja ideologioiden pohjalta muodostamaan näkemykseen siitä, millainen opetussuunnitelman pitäisi olla. Formaaliopetussuunnitelma puolestaan on hallinnollinen näkemys opetuksen sisällöistä ja tavoitteista, ja se on laadittu valion tai valtuustojen toimesta. Havaittu opetussuunnitelma taas on opettajan näkemys siitä, mitä formaali opetussuunnitelma on käytännössä. Joskus formaalin ja havaitun opetussuunnitelman välillä voi ilmetä suuriakin ristiriitoja. Operationaalinen opetussuunnitelma on kouluissa toteutettu opetussuunnitelma ja kokemuksellinen opetussuunnitelma taas oppilaiden kokemus operationaalisesta opetussuunnitelmasta. (Vitikka 2009, 51-52.)

Opetussuunnitelman erilaiset tasojen kuvaukset auttavat ymmärtämään opetussuunnitelman monimuotoisuutta ja moniulotteisuutta. Tasojen lisäksi opetussuunnitelmasta voidaan erottaa substanssin ja prosessin ulottuvuudet. Substanssi viittaa tässä opetussuunnitelman sisältöön sekä tavoitteiden määrittelyyn ja näiden valinnan vaihtoehtoihin. Prosessin ulottuvuus taas tarkoittaa opetussuunnitelman laadintaa, toteuttamista ja arviointia. (Vitikka 2009, 54.) Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu nimenomaan opetussuunnitelman prosessiin, ei niinkään rakenteeseen tai sisältöön.

## **2.2 Opetussuunnitelmaan vaikuttavat näkökulmat ja ideologiat**

Opetussuunnitelma määrittelee mitä opetetaan, miten opetetaan ja miksi opetetaan. Vastaukset näihin kysymyksiin vaikuttavat opetussuunnitelman piirteiden ja mallin muodostumiseen. (Vitikka & Hurmerinta 2011, 12.)

### **2.2.1 Opetussuunnitelmaideologiat**

Amerikkalaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa opetussuunnitelmaa on yleensä määritelty ideologioiden pohjalta. Opetussuunnitelmaideologiat ovat

opetussuunnitelman laatimiseen ja käytäntöön vaikuttavia tausta-ajatuksia. Nämä ideologiat on useimmiten jaettu neljään kategoriaan, jotka ovat 1) akateeminen ideologia, 2) yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia, 3) oppijakeskeinen ideologia ja 4) sosiaalis-rekonstruktionistinen ideologia. (Vitikka 2009, 77; Schiro 2013, 4-6.)

Akateemisen ideologian (engl. *scholar academic ideology*) näkökulmasta opetus tähtää yhteiskuntaan sopeutumiseen ja yleissivistyksen kartuttamiseen (Schiro 2013, 15). Tällaisesta näkökulmasta muodostettu opetussuunnitelma on usein rakenteeltaan oppiainejakoinen ja lähestyy oppimista nimenomaan tieteenalojen ominaispiirteiden kautta (Schiro 2013, 19). Akateemisen ideologian mukaisessa opetussuunnitelmassa oppimiseen, oppijaan ja yhteiskuntaan liittyvät kysymykset ovat toissijaisia (Schiro 2013, 23). Opetussuunnitelman kehittäminen liittyy akateemisen ideologian näkökulmasta vahvasti tieteenalaan liittyvän tiedon päivittämiseen ja ajantasaisuuteen (Schiro 2013, 24).

Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologian (engl. *social efficiency ideology*) mukaan koulutuksen tulee toimia tehokkaasti ja olla vastuuvollista. Koulun tavoitteena on valmistaa oppilaita yhteiskunnan kannalta tuotteliaiksi aikuisiksi. Opetuksen tavoitteena on hyödyllisten taitojen oppiminen yleissivistävän tietopohjan kartuttamisen sijaan. Näkökulman mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja opettaja toiminnan johtaja. (Schiro 2013, 97.) Opetussuunnitelman tulee olla ohjelmoitu; se koostuu tarkkaan pohdituista ja kuvatuista oppimiskokemuksista, joista jokainen edustaa opittavaa käytösmallia (Schiro 2013, 61).

Edellisistä poiketen oppijakeskeinen ideologia (engl. *learner centered ideology*) keskittyy nimenomaan oppilaaseen ja oppimisprosessien yksilöllisyyteen (Schiro 2013, 116-117). Jokaisella ajatellaan olevan omat synnynnäiset valmiudet, jotka kasvatuksen kautta pyritään tuomaan esiin (Schiro 2013, 116). Opetuksen sisältö lähtee lapsen omista mielenkiinnon kohteista – opettajan tehtävä on luoda oppimisympäristöjä ja oppimistilanteita, joissa lapsi voi toteuttaa itseään opettajan tukiessa häntä. Opetussuunnitelma rakentuu tällaisten oppimisti-

lanteiden ympärille; opetussuunnitelma koostuu lapsille mieluisista aktiviteeteista ja pyrkii tarjoamaan oppilaille soveltuvaa materiaalia, jotta nämä voisivat saavuttaa täyden potentiaalin. (Schiro 2013, 104.)

Neljäs usein amerikkalaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa esitetty ideologia on sosiaalis-rekonstruktionistinen ideologia (engl. *social reconstruction ideology*). Tämän näkökulman mukaan yhteiskuntaa tulisi kehittää paremmaksi ja opetus on keino tähän kehitykseen. Näkökulmaan sisältyy olennaisesti ajatus yhteiskuntaa uhkaavista ongelmista, kuten rasismista, köyhyydestä tai saastumisesta. Sosiaalisia ongelmia tunnistavia ja ymmärtäviä yksilöitä kouluttamalla voidaan luoda parempi yhteiskunta, jossa näitä ongelmia ei esiinny. Ideologian näkökulmasta voidaan ajatella, että jos yksilö omaksuu ideologian mukaisen vision paremmasta maailmasta, tämä visio tulee todeksi. (Schiro 2013, 151-152.) Koulut nähdään muutoksen kannalta keskeisinä paikkoina; niistä käsin muutos saa alkunsa ja sitä johdetaan (Schiro 2013, 167). Oppiminen nähdään yhteisöllisenä prosessina, eikä yksilön mielensisäisenä tapahtumana (Schiro 2013, 168). Opetussuunnitelma perustuu tekijöidensä henkilökohtaisiin tulkintoihin yhteiskunnan luonteesta. Opetussuunnitelmaan valikoituvat ne seikat, joiden ajatellaan ohjaavan oppilaita kohti opetussuunnitelman laatijoiden näkemystä ideaaliyhteiskunnasta. (Schiro 2013, 191.)

Opetussuunnitelma ei puhtaasti nouse yhden ideologian pohjalta, vaan opetussuunnitelman muotoutumiseen vaikuttavat aina monet eri näkökulmat ja useampi ideologia samanaikaisesti. Eri ideologiat vastaavat erilaisiin tarpeisiin ja jotta voitaisiin välttää ristiriita koulutodellisuuden ja opetussuunnitelman välillä, tulisi ymmärtää erilaisten näkökulmien tuomat mahdollisuudet ja pyrkiä hyödyntämään niitä toisiaan täydentäen. (Vitikka 2009, 78-79.)

### **2.2.2 Koulukunnat opetussuunnitelman takana**

Opetussuunnitelma rakennetaan yleensä joko oppiaineiden varaan tai teemojen ympärille kokonaisopetussuunnitelmaksi. Usein kokonaisopetussuunnitelma soveltuu parhaiten pienempien lasten opetukseen ja mitä ylemmäs koulujärjestelmässä siirrytään, sitä oppiainepohjaisempaa opetus perinteisesti Suomessa on.

(Kansanen 2004, 22.) Nämä mallit juontavat juurensa kahden erilaisen didaktisen koulukunnan näkemyksiin opetuksesta ja oppimisesta.

Opetussuunnitelmaa on Pohjoismaissa yleensä lähestytty kahden didaktisen koulukunnan piirteiden kautta; saksalaisen henkitieteelliseen suuntaukseen kuuluvan didaktiikan ja angloamerikkalaisen curriculum-suuntauksen näkökulmasta. Mikael Soinisen Suomeen jalkauttama opetussuunnitelmamalli perustuu saksalaiseen herbartilaiseen lehrplan-ajatteluun. Tässä huomio kohdistui erityisesti oppiaineen sisältöön. Opetuksen tarkoituksena voidaan ajatella olevan tiettyyn sisältöön kohdistuvan oppimisprosessin edesauttaminen. Tähän ajatteluun perustuvat ainejakoiset opetussuunnitelmat, joiden tavoitteena on kunkin tieteenalan oman logiikan noudattaminen opetuksessa. Tällainen opetussuunnitelma on hyvin tietopainotteinen ja oppiaineet esitetään erillisinä tavoitteineen ja sisältöineen. Lehrplan-suuntaus oli vallalla suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa aina 1960-luvulle saakka, jolloin Suomessa nousi alan kirjallisuudessa esiin amerikkalainen curriculum-suuntaus. (Vitikka 2009, 71-72.)

Curriculum-suuntaus pitää oppimista didaktiikan keskeisenä kohteena oppisisältöjen sijaan. Curriculum-ajattelu herätti paljon keskustelua pintaan noustessaan kasvatuksen merkityksestä ja opetuksen sisällöistä, ja toi mukanaan laaja-alaiset tavoitteet opetuksen suunnitteluun. Tässä tavoiteorientoituneeksi kutsutussa suuntauksessa painotetaan oppimistavoitteita, jotka ovat oppilaan käyttäytymisen tai ominaisuuksien kautta ilmaistuja tavoitteita. Curriculum-näkökulma perustuu John Deweyn ajatukseen lapsen kokonaiskehityksen kuvaamisesta opetussuunnitelman laadinnan perustana. Opetuksen suunnittelun perusta on curriculum-suuntauksen mukaisesti lapsen oppimiskokemusten suunnittelussa ja kasvatuksen näkemisessä kokonaisuutena. (Vitikka 2009, 72-73.)

Suomessa on pyritty yhdistämään nämä kaksi suuntausta niin, että opetussuunnitelmaprosessissa yhdistetään hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu. Käytännössä tämä tarkoittaa tasapainoilua ainejakoisen ja eheytetyn opetussuunnitelman välillä. Keskustelua on käyty sekä puolesta että vastaan kummankin näkökulman osalta. Perinteisesti suomalaiset opetussuunnitelmat ovat kuitenkin noudattaneet enemmän lehrplan-ajattelulle tyypillistä oppiainejakoista rakennetta. (Vitikka 2009, 74-75.)

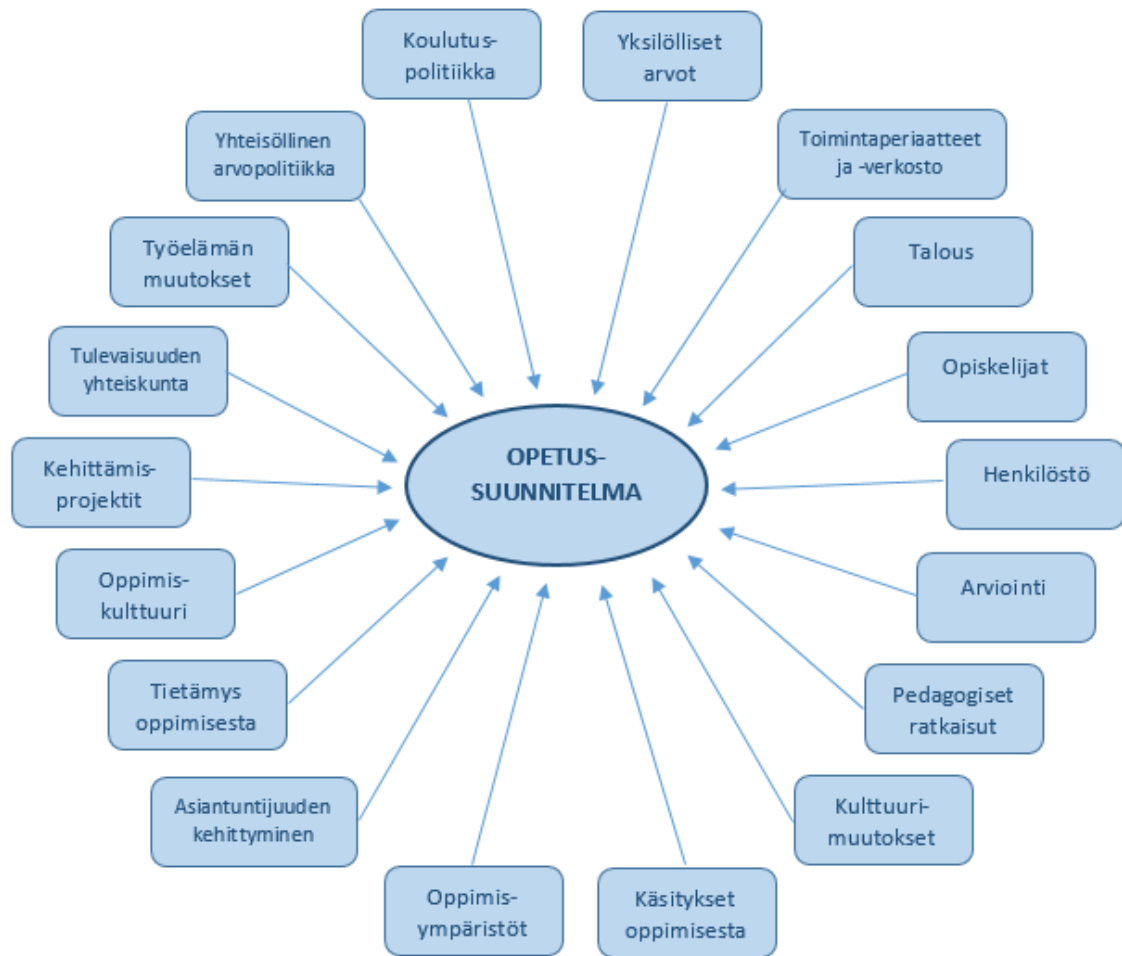


### 2.2.3 Opetussuunnitelmadeterminantit

Suomalaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa on usein ollut keskeisellä sijalla determinanti-ajattelu. Vitikka esittää, että Lahdes (1969) muodosti Suomessa Tylerin (1969) ja Lawtonin (1973) ajatusten pohjalta opetussuunnitelman determinanttijaon. Determinantit ovat opetussuunnitelman mallia määrittäviä tekijöitä, joita ovat yhteiskunta, tiedonala ja oppilas. Kaikki nämä tekijät määrittävät aina opetussuunnitelmaa, mutta niiden keskinäinen painotus vaihtelee. (Vitikka 2009, 79.)

Mikäli opetussuunnitelma keskittyy yhteisön etuun ja oppilaan socialisaatioon yhteisön jäseneksi, voidaan opetussuunnitelman sanoa olevan yhteiskuntalähtöinen. Tällöin kasvatuksen pääasiallinen tehtävä on yhteiskunnan säilyttäminen ja sen toimintaedellytysten edistäminen. Oppiaineiden tietokäsityksen varaan rakentuva opetussuunnitelma on puolestaan tiedonalalähtöinen ja siinä korostuvat oppiainejakoisuus sekä tiedolliset tavoitteet. Oppilaskeskeinen opetussuunnitelma sen sijaan korostaa lasten valmiuksia, tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. Kasvun tukeminen, yksilön oikeudet ja hyvinvointi ovat opetussuunnitelman lähtökohtana ja sen keskiössä. (Vitikka 2009, 79-80.)

Kuten edellä mainittiin, opetussuunnitelma ei perustu vain yhden tekijän varaan, vaan pohjautuu arvovalintoihin eri determinanttien välillä. Opetussuunnitelman tulisi olla joustava ja muuttuviin tilanteisiin mukautuva. Opetussuunnitelmaan vaikuttavia ja siinä huomioitavia tekijöitä voidaan tunnistaa lukuisia, jolloin opetussuunnitelman laatijat joutuvat puntaroimaan, mihin suuntaan ja millä perustein opetusta kehitetään. (Uusikylä & Atjonen 2005, 54.)



Kuvio 1. Opetussuunnitelmaan vaikuttavat aspektit (Uusikylä & Atjonen 2005, 54).

### 2.3 Opetussuunnitelma osana koulun ohjausjärjestelmää

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ilmentävät suomalaista koulutuspolitiikkaa monin tavoin. Ensinnäkin, opetussuunnitelman perusteet ovat osa opetuksen ohjausjärjestelmää, jolloin niillä on juridis-hallinnollinen tehtävä (Antikainen ym. 2013, 196; Vitikka 2004, 76). Toiseksi, yksi perusopetuksen monista tehtävistä on välittää yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tärkeää tietoa seuraaville sukupolville. Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty tämä tieto ja näin opetussuunnitelmalla on myös tiedollinen tehtävä (Antikainen ym. 2013, 196; Vitikka 2004, 78). Kolmanneksi, opetussuunnitelman perusteilla on myös pedagoginen tehtävä; ne ilmaisevat valtakunnallista pedagogista tahtoa (Antikainen ym. 2013, 196; Vitikka 2004, 79). Näiden tehtävien myötä suomalaiselle

opetussuunnitelmalle ovat muodostuneet omat ominaispiirteensä (Vitikka 2009, 67).

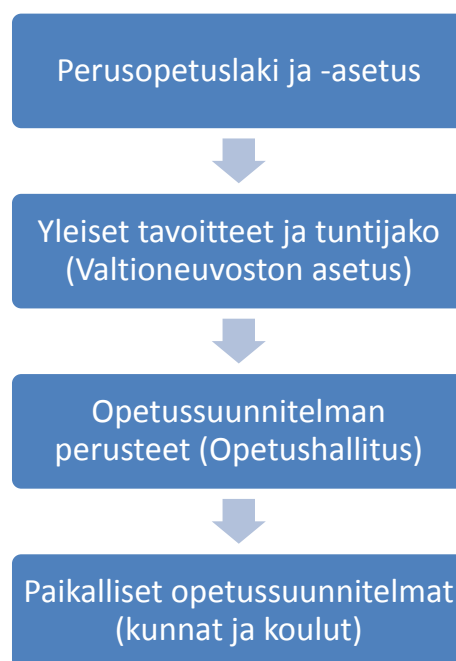
### **2.3.1 Opetussuunnitelman yhteys koulutuspolitiikkaan**

Opetussuunnitelman laadinta ja koulun kehittäminen ovat osa yhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Koulutuspolitiikan päämääränä on ohjata itse koulujärjestelmää sekä sen suunnittelua ja arviointia demokraattisesti valittuun suuntaan. (Kansanen 2004, 24.) Opetussuunnitelma on tärkeä väline koulun uudistamisessa, sillä se tähtää sekä tärkeinä pidettyjen asioiden säilyttämiseen, että tulevaisuuden yhteiskunnan kehittämiseen (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016, 1).

Suomessa opetussuunnitelmatyö on valtiolliseen ohjausjärjestelmään perustuvaa. Perusopetuslaissa on säädetty yleiset perusopetusta määrittävät tekijät valtioneuvoston toimesta. Valtioneuvosto päättää perusopetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista sekä perusopetuksen tuntijaosta. Opetushallitus puolestaan päättää perusopetuksen oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä sekä kodin ja koulun yhteistyön ja oppilashuollon keskeisistä periaatteista. Nämä on määritelty opetushallituksen laatimassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joka on Suomessa valtakunnallinen opetuksen järjestämistä ohjaava asiakirja. (Perusopetuslaki, 4. luku, 14 §.) Koulussa tapahtuvan kasvatus- ja opetustyön ohjaaminen on Suomessa opetussuunnitelman pääasiallinen tehtävä (Vitikka 2009, 68).

Perusopetuslaki edellyttää, että opetuksen järjestäjän tulee laatia ja hyväksyä oma opetussuunnitelmansa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asettamat raamit huomioon ottaen (Perusopetuslaki, 4. luku, 15 §). Perusopetuslain 15 § jättää opetuksen järjestäjän harkinnan varaan sen, miten ja missä muodossa paikallinen opetussuunnitelma hyväksytään (Lahtinen & Lankinen 2015, 150). Opetussuunnitelman perusteet ovat luonteeltaan määräys, jota on noudatettava lainsäädännön tavoin (Lahtinen & Lankinen 2015, 145). Opetuksen järjestäjä on Suomessa yleensä kunta. Kunnan velvollisuus on huolehtia perusopetuksen järjestämisestä ja edistää koulujen kehittämistä (Toivonen 2005, 139). Kunnallisen opetussuunnitelman lisäksi monilla kouluilla on vielä

oma opetussuunnitelmansa. Joskus paikallinen opetussuunnitelma taas laaditaan laajemmin, useamman kunnan yhteisenä suunnitelmana. Kaikkia edellä mainittuja voidaan yhteisesti kutsua paikallisiksi opetussuunnitelmiksi (Merimaa 2004, 5). Opetuksen järjestäjä päättää, miten paikallinen opetussuunnitelmatyö toteutetaan – opetussuunnitelman perusteet määrittelee lähinnä mitä paikallisiin suunnitelmiin tulee kirjata (POPS 2014, 9). Perusopetuslain 3 § mukaan huoltajilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa opetuksen suunnitteluun. Saman lain 47 a §:n mukaisesti sama mahdollisuus tulee antaa myös oppilaille. (Lahtinen & Lahtinen 2015, 151.)



Kuvio 2. Suomen perusopetuksen ohjausjärjestelmä. (Vitikka 2009, 68.)

Opetussuunnitelman laadintaprosessi on hierarkkinen järjestelmä, jossa virallinen suunnittelu välittyy opetukseen opettajien kautta. Paikallisessa opetussuunnitelmatyössä on usein mukana myös vanhemmilta ja muilta koulun ulkopuolisilta tahoilta tulevia näkemyksiä, joten opetussuunnitelmaprosessi ei ole pelkästään keskusjohtoista. Suomessa opetussuunnitelmaprosessi on järjestelmän yläpäässä keskusjohtoisempaa ja alemmas siirryttäessä hajautetumpaa jättäen opettajille ja kouluille enemmän päätösvaltaa. Tämä mahdollistaa opetussuunnitelman joustavuuden ja mukautuvuuden erilaisiin tilanteisiin. (Vitikka 2009, 66-

67.) Hajautettuun opetuksen ohjausjärjestelmään siirryttiin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden myötä, jolloin ensimmäistä kertaa mahdollistettiin paikallisten osuuksien kirjaaminen opetussuunnitelmiin. Tästä lähtien paikallisten opetussuunnitelmien merkitys Suomessa on kasvanut ja yhä useampi opetuksen käytäntöihin liittyvä päätös jätetään opetuksen järjestäjän vastuulle. (Atjonen 2005, 78.) Paikallinen päätösvalta kielii valtakunnallisesta luottamuksesta opettajiin ja heidän ammattitaitoonsa (Pietarinen, Pyhälto & Soini 2016, 3).

### 2.3.2 Suomen opetussuunnitelmaprosessit

Peruskoulu aloitti toimintansa vuonna 1972 koulujärjestelmän suuren uudistuksen myötä (Nurmi 1989, 7). Koulujärjestelmän uudistus käynnistyi toden teolla, kun kansakouluasetus korvattiin peruskouluasetuksella ja tämän myötä vuonna 1970 astui voimaan uusi *Laki koulujärjestelmän perusteista*. Tämä laki yhdisti kansakoulun, kansalaiskoulun ja keskikoulun yhdeksi yhtenäiseksi peruskouluksi. Samalla laki määritteli peruskoulun oppivelvollisuuden yhdeksän vuotiseksi. (Somerkiivi 1983, 17.) Eroa rinnakkaiskoulujärjestelmän ja yhtenäisen peruskoulun välillä voidaan pitää huomattavana. Rinnakkaiskoulujärjestelmässä kaikki lapset kävivät yleensä neljä vuotta kansakoulua, jonka jälkeen osa lapsista valikoitui oppikouluun ja osa jatkoi kansa- ja kansalaiskoulua siirtyen sieltä työelämään. Oppikoulu oli usein maksullinen tie korkeampaan koulutukseen ja nosti kävijänsä yhteiskunnassa työväestön yläpuolelle. (Kettunen ym. 2012, 25.) Yhtenäisen peruskoulun myötä kaikki lapset kulkivat saman yhdeksänvuotisen maksuttoman opinpolun ja saavuttivat samat jatko-opintomahdollisuudet.

Suomalaista opetustyötä ovat aina ohjanneet niin rinnakkaiskoulun kuin peruskoulunkin aikana erilaiset opetussuunnitelmat. Rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana kansakouluissa sovellettiin maalaiskouluille vuonna 1925 laadittua opetussuunnitelmaa aina vuoteen 1946 asti, jolloin opetussuunnitelmakomitea uudisti kansakoulun opetussuunnitelman. (Nurmi 1989, 181.) Peruskoulun opetussuunnitelmatyö alkoi opetussuunnitelmakomitean osalta jo 1960-luvun loppupuolella ennen peruskoulujärjestelmään siirtymistä (Somerkiivi 1983, 49). Ensimmäinen

peruskoulun opetussuunnitelma *POPS-70* oli valtakunnallinen opetuksen järjestämistä ohjaava asiakirja, jonka noudattaminen oli koulutuksen yhdenmukaistamiseksi kaikille peruskouluille pakollista vuodesta 1972 alkaen (Somerkiivi 1983, 59).

Sittemmin valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita on uudistettu noin kymmenen vuoden välein vuosina 1985, 1994, 2004 ja 2014. Vuoden 2014 perusteet otetaan peruskouluissa käyttöön 1.8.2016 alkaen (Lahtinen & Lankinen 2015, 125). Suomalaisen koulun virstanpylväitä pohdittaessa keskustelu määrittyy usein juuri opetussuunnitelmauudistusten ympärille. Uudistusten aikana ja niiden välissä Opetushallitus on pyrkinyt kehittämään laadintaprosessia niin, että itse prosessi, sen seurauksena syntyneet opetussuunnitelman perusteet sekä niiden pohjalta laadittavat paikalliset opetussuunnitelmat muodostaisivat koulutuksen kehittämisen välineen. Eri tasojen opetussuunnitelmatyöt toimivat vuorovaikutuksellisesti toistensa kanssa muodostaen oppimisen kehän yhteistyön kautta. Uudet valtakunnalliset perusteet pohjaavat aina edellisen uudistuksen toimeenpanon kautta eri tasoilta kertyneeseen tietoon ja kokemukseen. Paikallinen opetussuunnitelmatyö on tärkeä linkki valtakunnallisten perusteiden ja käytännön opetustyön välillä opetussuunnitelmauudistuksessa. Tällöin opettajat rakentavat oman työnsä lähtökohtia, suuntaviivoja ja tavoitteita. Tarkoituksena on, että työ saa tukea ja suuntansa valtakunnallisista perusopetuksen perusteista, mutta vastaa paikallisiin tarpeisiin lokaalit mahdollisuudet huomioon ottaen. (Halinen ym. 2013, 189-190.) Paikallisen opetussuunnitelman on tarkoitus olla pedagoginen ja strateginen asiakirja, joka liittyy koulun toiminnan kunnan yhteisiin linjauksiin ja kunnan puolestaan valtakunnallisiin linjauksiin ja koulutuspoliittiseen tahtoon (Halinen ym. 2013, 191.)

Suomen opetussuunnitelmaprosessia voidaan siinä mielessä pitää erityisenä pedagogisena prosessina, että valtakunnallinen opetussuunnitelma velvoittaa opetuksen järjestäjiä laatimaan oman paikallisen opetussuunnitelmansa. Esimerkiksi Norjassa, jossa opetuksen ohjausjärjestelmä muistuttaa Suomen mallia, valtakunnallinen opetussuunnitelma lähinnä siirretään käytäntöön määrittämällä opetussuunnitelman mukaisia toimintatapoja ja käytänteitä. Paikallisia

opetussuunnitelmia ei välttämättä laadita, vaan paino on valtakunnallisen suunnitelman implementoinnissa koulun arkeen. (Mølstad 2015, 450-451.) Suomessa opettajat nähdään autonomisina ammattilaisina, joilla on vapaus ja vastuu suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta, oppimista ja opetussuunnitelmaa (Krokfors, Salo, Kopisto, Rikabi-Sukkari, Vesterinen & Kangas 2015, 1.)

Suomessa opetussuunnitelmien ja niiden prosessien tutkimus on vielä lapsen kengissä amerikkalaiseen opetussuunnitelmatutkimuksen kenttään verrattuna (Vitikka 2009, 24). Erja Vitikka (2009) on tutkinut muun muassa suomalaisen opetussuunnitelman rakennetta ja kehittämismahdollisuuksia. Suomessa on myös jonkin verran tutkittu opetussuunnitelman prosesseja. Härkönen (2000) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut opettajien suhtautumista opetussuunnitelmiin ja toteaa, että opettajat suhtautuvat myönteisesti etenkin paikalliseen opetussuunnitelmaan, vaikka eivät kokisi opetussuunnitelmaa kaikista tärkeimmäksi asiaksi työnsä kannalta. Ropo ja Huopainen (2001) Tampereen yliopistosta ovat puolestaan tutkineet koulun muutoksen vaikutusta opettajuuteen sekä opettajien ja rehtorien kokemuksia opetussuunnitelma työstä. Tutkimuksessa selvisi, että opetussuunnitelmatyö koettiin mielenkiintoisena ja innostavana. Samalla kuitenkin prosessia pidettiin raskaana, erityisesti kiireisen aikataulun takia. (Ropo & Huopainen 2001, 88.) Useissa tutkimuksissa on selvinnyt, että perustekstin merkityksellistäminen paikallisella tasolla on avaintekijä opetussuunnitelmauudistuksessa. Merkityksellistäminen määrittää pitkälti, millä tasolla paikalliset toimijat sitoutuvat opetussuunnitelmatyöhön ja uuden opetussuunnitelman näkökulmaan. On myös todettu, että kokonaisvaltainen ymmärrys käynnissä olevasta uudistuksesta ja sen päämäärästä saa opettajat vahvemmin omaksumaan muutoksen ja ottamaan uudistustyön haltuun. (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016, 5.)

### 3 OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUS 2016

Tässä luvussa esittelen elokuussa 2016 käyttöön otettavien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laadintaprosessia. Aloitan katsauksella opetussuunnitelmauudistuksen taustoihin, jonka jälkeen kuvailen OPS 2016 -prosessin vaiheittaista etenemistä. Lopuksi kiinnitän vielä erityistä huomiota uusissa perusteissa esitettyyn paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön.

#### 3.1 Uudistuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Uudistuksen tarve syntyy usein riittämättömyydestä. Todetaan, ettei haluttuun lopputulokseen päästä nykyisillä toimintamalleilla tai lopputulos ei ole toivotun lainen. Kasvatustieteellinen ja yhteiskunnallinen tutkimustieto on tuonut esiin muutoksen tarpeen suomalaisessa koulussa; lapset eivät viihdy koulussa, perheet eivät voi hyvin, yhä useampi nuori syrjäytyy ja luokkaerot kasvavat väestön keskuudessa. Lisäksi käsitys oppimisesta ja opetuksesta ovat muuttuneet. Koulujärjestelmän on kyettävä reagoimaan muutoksiin ja ennakoitava tulevaisuuden tarpeita. Tällöin myös opetussuunnitelmia on uudistettava. (Cantell 2013, 198; Salonen-Hakomäki, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016, 13.)

Käynnissä oleva opetussuunnitelmauudistus on luonteeltaan ennen kaikkea pedagoginen uudistus; uudet perusteet sisältävät aiempaa enemmän pedagogisia suuntaviivoja opetukselle. Uudistuksen tavoitteena onkin ollut uudistaa suomalaisen perusopetuksen pedagogiikkaa ja koulun toimintakulttuuria. Uudistuksen tähtäimessä on koulun aktiivisen roolin korostaminen tulevaisuuden rakentajana. (Vitikka, Krokfors & Rikabi-Sukkari in press.)

Opetushallituksen (2013) mukaan uudistuksen tavoitteena on luoda paremmat edellytykset koulun kasvatustyölle, mielekkäälle oppimiselle ja kestävälle tulevaisuudelle. Näihin tavoitteisiin päästään Opetushallituksen mukaan seuraavin keinoin:

- vahvistamalla kasvun ja oppimisen jatkumoa sekä oppijan kehitysvaiheen huomioon ottamista



- rakentamalla esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen nykyisille vahvuuksille ja kehittämällä niitä suhteessa toimintaympäristön muutosten asettamiin vaatimuksiin
- määrittelemällä kasvatustyötä ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat arvot ja periaatteet lähtökohtana oppilaiden monipuolisen kasvun tukeminen ja identiteetin vahvistaminen sekä vuorovaikutteinen, toisia kunnioittava ja kestävä kehitystä edistävä toimintatapa
- määrittelemällä tavoitteet lähtökohtana tulevaisuudessa tarvittava sivistys ja laaja-alainen osaaminen taitojen merkitystä korostaen ja oppiaineiden välistä yhteistyötä vahvistaen
- syventämällä oppimiskäsitystä sekä vahvistamalla edellytyksiä tietoa luovaan, yhteisölliseen ja oppilaiden tarpeet huomioon ottavaan oppimiseen monipuolisissa oppimisympäristöissä
- jäsentämällä ja karsimalla perusopetuksen sisältöjä siten, että voidaan kiireettömämmin keskittyä olennaiseen ja syventää oppimista
- luomalla tilaa ja antamalla tukea paikalliselle pedagogiselle kehittämiselle
- kannustamalla opetuksen järjestäjiä liittämään opetussuunnitelmatyö opetuksen ja koulutuksen paikalliseen ja kansalliseen strategiseen kehittämiseen sekä
- toteuttamalla opetussuunnitelman perusteiden rakenteistaminen ja sähköistäminen siten, että saadaan joustava opetussuunnitelmatyökalu opetuksen järjestäjien ja koulujen käyttöön (OPH 2013)

Suomessa opetussuunnitelmat ovat perinteisesti olleet hyvin oppisisältöihin perustuvia ja ainejakoisesti esitettyjä. Viime vuosikymmeninä opetuksen ajatusmaailma on siirtynyt hiljalleen kohti oppilaan taitoihin ja ominaisuuksiin pohjautavaa opetussuunnitelmaa. Täyskäännöstä ei kuitenkaan ole tehty eikä tulla lähiaikoina tekemään, vaan pyrkimys on löytää tasapaino näiden kahden välillä. Uusin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet lähestyy ensimmäistä

kertaa opetusta laaja-alaisen osaamisen näkökulmasta, mikä on linkitetty oppiaineiden tavoitteisiin. Tarkoituksena on ollut luoda selkeä yhteys perinteisten oppiaineiden ja uusien osaamisalueiden välille. (Vitikka ym. in press.) Tällä tavoitellaan entistä kokonaisvaltaisempaa oppimisen prosessia, jonka päämäärä on hyvin yksinkertainen – hyvä elämä (Cantell 2013, 195-197).

### **3.2 OPS 2016 -prosessi**

Opetussuunnitelmauudistus käynnistyi vuonna 2012, kun Valtionneuvosto antoi asetuksen koskien opetuksen tavoitteita ja perusopetuksen tuntijakoa (Valtionneuvoston asetus 422/2012). Tämän asetuksen pohjalta Opetushallitus aloitti uusien opetussuunnitelman perusteiden laadintatyön (Halinen ym. 2013, 187). Opetushallitus perusti 32 työryhmää valmistelemaan esi-, perus- ja lisäopetussuunnitelmien sisältöjä (Cantell 2013, 195). Työryhmiin kutsuttiin maan kaikista osista alan asiantuntijoita, mm. opettajia, rehtoreita, tutkijoita, opettajankouluttajia, oppimateriaalin laatijoita sekä opetuksen järjestäjien edustajia (Halinen ym. 2013, 190). Osa työryhmistä valmisti perusteiden yleistä osiota ja osa oppiainekohtaisia sisältöjä (Cantell 2013, 195).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisen osion ensimmäinen luonnos oli valmis loppuvuonna 2012, jolloin se julkaistiin kommentoitavaksi. Tällainen opetussuunnitelmatyön joukkoistaminen oli Suomessa aivan uutta. Luonnos oli kenen tahansa kommentoitavissa ja saadun palautteen pohjalta perustetyö jatkui. Toisen kommenttikierroksen keskiössä oli esiopetuksen kokonaisuus ja kierros suoritettiin syyskuussa 2013. Kolmas kommenttikierros järjestettiin keväällä 2014 ja se koski perus- ja lisäopetuksen kokonaisuutta. (Cantell 2013, 195; OPH 2013.) Uudet esi- ja perusopetuksen sekä lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin Opetushallituksessa 22.12.2014 (Lahtinen & Lankinen 2015, 125).

Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta koulut ja kunnat aloittivat paikallisten opetussuunnitelmien laadintaprosessin. Opetushallitus

suositteli työn aloittamista mahdollisimman hyvissä ajoin perustetyön etenemistä seuraten ja sen rinnalla paikalliseen työhön valmistautuen. Opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä paikalliset suunnitelmat ennen 1.8.2016, jolloin perusopetuksessa siirrytään uusien perusteiden mukaiseen opetukseen. (OPH 2013.) Opetushallitus lähetti elokuussa 2012 tiedotteen opetussuunnitelmauudistuksesta j ja paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä opetuksen järjestäjille, järjestämisestä vastaaville lautakunnille sekä harjoittelukouluille. Tiedotteessa painotetaan, että on tärkeää toteuttaa paikallinen opetussuunnitelmatyö alusta alkaen osana opetuksen järjestäjän laajempaa strategista työtä. (OPH 2012.)

### **3.3 Paikallinen opetussuunnitelmatyö uusien perusteiden hengessä**

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) oppiainesten sisältöjä on karsittu ja sisällöt esitetään keskeisinä sisältöalueina paikallisten sisältöjen valinnan tukemiseksi ja mahdollistamiseksi. Lisäksi uutena jokaiseen perusteiden lukuun on sisällytetty kohta, jossa esitetään mitä paikallisissa suunnitelmissa tulee määrätä kyseiseen perusteiden lukuun liittyen. Paikallisen opetussuunnitelmatyön toteutusta on pyritty helpottamaan julkaisemalla opetussuunnitelman perusteet myös sähköisinä ePerusteina. (Lahtinen & Lankinen 2015, 148.)

Opetushallitus (2013) perusti myös OPS 2016 -verkkosivuston yhteyteen ”Paikallisen työn tuki” -välilehden. Täältä paikallista opetussuunnitelmaa laativien on mahdollista löytää kuntien esimerkkejä, tietoa koulutustilaisuuksista sekä ”OPS työn tiekartta”, joka on tarkoitettu paikallisen työn tueksi. Tiekarttaan on koottu Opetushallituksen toimesta neuvoja ja tietoa siitä, miten paikallista työtä kannattaa toteuttaa. Opetushallitus korostaa, että ”Paikallisen työn onnistumisen kannalta on tärkeää luoda heti alusta lähtien myönteinen, keskusteleva ja osallistumiseen kannustava ilmapiiri sekä yhteistä työskentelyä edistävät rakenteet.”. Opetushallituksen mukaan koulujen ja kuntien tulisi ensin hahmottaa uudistuksen kokonaiskuva ennen yksityiskohtaisempaan paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön ryhtymistä. (OPH 2013.)

Paikallinen opetussuunnitelmatyö olisi Opetushallituksen mukaan hyvä aloittaa paikallisen suunnitelman laadintaan ja rakenteeseen liittyvien ratkaisujen tekemisellä. Tämä on olennaista työn organisoinnin ja onnistumisen kannalta. Rakennerratkaisut voidaan tehdä vasta, kun yhteistyömahdollisuudet ja työnjako on selvitetty opetuksen toteuttamisen ja opetussuunnitelman laatimisen osalta. Lisäksi Opetushallitus ehdottaa, että jo paikallisen työn alussa tulisi pohtia, miten opetussuunnitelmatyön etenemistä ja valmiin suunnitelman toteutumista seurataan ja arvioidaan. Opetussuunnitelmien sisältö tulee pohtia paikallisten mahdollisuuksien mukaan. (OPH 2013.)

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet alkavat luvulla ”1. Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta”. Luvussa määritellään paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja sen rooli opetuksen ohjausjärjestelmässä, paikallisen opetussuunnitelman laatimista ohjaavat periaatteet, paikallisesti päätettävät asiat sekä kuinka paikallista opetussuunnitelmaa tulisi arvioida ja kehittää. (POPS 2014, 9-13.)

Vaikuttaa siltä, että suomalaisten opetusalan ammattilaisten keskuudessa koetaan valtakunnalliset perusteet tasa-arvon kannalta ehdottoman tärkeiksi, mutta samaan aikaan halutaan perusteiden jättävän riittävästi tilaa paikalliselle kehittämiselle (Halinen ym. 2013, 189). Opetussuunnitelman perusteissa 2014 on hyvin selkeästi määritelty työn reunaehdot, mitä paikallisessa työssä tulee huomioida, kenen kanssa työ tulisi toteuttaa yhteistyössä ja mitä paikallisiin suunnitelmiin kirjataan. Samalla on kuitenkin annettu enemmän paikallista päätösvaltaa esimerkiksi vuosiluokkaistamista, valinnaisaineita ja oppisisältöjä koskien. Tämän uudistuksen myötä ollaan tilanteessa, jossa samaan aikaan vahvistetaan valtakunnallista ohjausta sekä korostetaan paikallisen osaamisen ja työn merkitystä sekä paikallisten toimijoiden vastuuta laadukkaasta opetuksesta (Halinen ym. 2013, 189).

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa ja kuvailla uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaista paikallista opetussuunnitelmatyötä. Kiinnostukseni paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön heräsi seurattessani Alakoulun aarreaitta -nimisessä ryhmässä käytyä keskustelua Facebookissa. Paikallinen opetussuunnitelmatyö herätti paljon mielipiteitä keskusteluun osallistuneiden kesken ja keskustelua seurattessani huomasin, että käytännön toteutus sekä suhtautuminen opetussuunnitelmatyöhön vaihteli suuresti.

Tästä heräsi kiinnostukseni tutkia paikallista opetussuunnitelmatyötä tarkemmin. Tutkimukseni mielenkiinnon kohteena on nimenomaan paikallinen opetussuunnitelmatyö ja sen kokemus: Ketkä ovat toimijoita paikallisessa opetussuunnitelmatyössä? Miten ja milloin paikallisia opetussuunnitelmia laaditaan? Millaisin resurssein opetussuunnitelmia laaditaan? Millainen on paikallinen opetussuunnitelmaprosessi opettajan silmin? Tutkimukseni tarkoituksena on siis selvittää, miten paikallisia opetussuunnitelmia laaditaan ja mikä on näiden suhde valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Lisäksi tutkimukseni mielenkiinnon kohteena on perusopetuksen opettajien näkemykset ja kokemukset paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten paikallisia opetussuunnitelmia laaditaan?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön ja sen kokemukseen?
3. Millaista paikallinen opetussuunnitelmatyö on perusopetuksen opettajan silmin?

Tutkimuskysymykseni täydentyivät useaan otteeseen ja muokkautuivat lopulliseen muotoonsa menetelmien valinnan ja aineiston keruun myötä.

Tämän uudistusprosessin myötä opetussuunnitelman perusteet sekä erityisesti niiden laadintaprosessi muuttuivat huomattavasti edellisiin verrattuna. Mikä on

paikallisen opetussuunnitelmatyön merkitys koulun muutoksessa? Millaiset tekijät vaikuttavat paikallisen opetussuunnitelmatyön onnistumiseen? Millaisena peruskoulun opettajat näkevät opetussuunnitelmatyön? Tavoitteeni on tällä tutkimuksella kartoittaa käynnissä olevia paikallisen opetussuunnitelmatyön prosesseja ja tätä kautta herättää keskustelua paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä sekä nykyisten käytänteiden toimivuudesta (Altheide & Johnson 2011, 583). Vastauksia tutkimuskysymyksiini etsin sähköisesti toteutetun teemoitetun kyselyn avulla. Tutkimukseni kulkua ja toteutusta esittelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

## **5 Tutkimuksen toteutus**

Tutkimukseni on otteeltaan laadullinen tutkimus - tavoitteeni on kuvailla tutkittavaa ilmiötä ja pyrkiä ymmärtämään sitä kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Tarkoitukseni on saavuttaa mahdollisimman kattava kuvaus tutkimukseni kohteesta eli paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä, mikä oli menetelmällisten valintojeni lähtökohta. Tutkimusmenetelmällisiä valintoja kuvailen tarkemmin alaluvuissa 5.1 ja 5.2. Tutkimus on toteutettu noin puolen vuoden aikajaksolla vuoden 2016 tammikuusta kesäkuuhun.

### **5.1 Tutkimusaineisto ja sen hankintaprosessi**

Tässä luvussa kuvailen käyttämäni aineistonhankintamenetelmää ja perustelen valintaani suhteessa tutkimustehtävään. Lisäksi esittelen tutkimukseni aineiston.

#### **5.1.1 Aineiston hankinta ja menetelmän valinta**

Aineistonhankintamenetelmää valitessani kävin pohdintaa teemahaastattelun ja teemoitellun kyselyn välillä. Molemmat ovat laadulliseen tutkimukseen hyvin soveltuvia menetelmiä sekä kohdistuvat ajattelun ja tietoisuuden sisältöihin, eli tässä tapauksessa opettajien kokemukseen paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä (Hirsjärvi & Hurme 2009, 35). Tutkimuskysymysteni kannalta olennaista oli nimenomaan selvittää, miten työtä toteutetaan ja millainen on opettajien näkemys työstä.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemoitetun kyselyn, jonka toteutin sähköisessä muodossa. Valintaani perustelen tutkimukseni tavoitteen kautta: tarkoitukseni oli saavuttaa mahdollisimman kattava kuva käynnissä olevasta opetussuunnitelmatyöstä ja sen kokemuksesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Kyselyn kautta koin mahdolliseksi tavoittaa useampia opettajia ympäri Suomea ja kerätä näin kattavampi aineisto (Hirsjärvi ym. 2007, 196). Tutkimusideani oli lähtöisin

sosiaalisesta mediasta ja halusin myös kerätä aineistoa sosiaalista mediaa hyödyntäen. Toteutin kyselyn sähköisessä muodossa, jotta sen jakaminen sosiaalista mediaa käyttäen olisi mahdollista.

Aloitin aineiston hankintamenetelmän valintaprosessin ja teemoitetun kyselyn laatimisen tammikuussa 2016. Kysely oli avoinna vastaajille maaliskuun alusta huhtikuun puoliväliin saakka. Tänä aikana jaoin kyselyn ryhmille yhteensä kolme kertaa.

### **5.1.2 Teemoitettu kysely**

Kysely on luonteeltaan puolistrukturoitu ja sisälsi pääsääntöisesti avoimia kysymyksiä, jotta informanttien oma ääni olisi pääosassa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Kysely oli kuitenkin siinä mielessä standardoitu, että kaikilta vastaajilta kysyttiin samat kysymykset samassa järjestyksessä (Hirsjärvi ym. 2007, 188). Kysely ei ole menetelmänä täysin ongelmaton, sillä lomakkeen laatiminen vei aikaa, eikä kyselyä käytettäessä ole mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä, kuten haastattelutilanteessa olisi ollut (Hirsjärvi ym. 2007, 195). Tämän vuoksi olikin olennaista kiinnittää erityistä huomiota kysymysten asetteluun, jotta kysymykset kohdistuivat juuri tutkittavaan ilmiöön, eivätkä kuitenkaan olleet liian johdattelevia, jotta informanttien omat näkemykset pääsisivät esiin.

Kyselyni pääteemana oli OPS2016 ja paikallinen opetussuunnitelmatyö, jonka sisällä kysely jakautui neljään alateemaan:

1. Paikallisen opetussuunnitelmatyön toimintatavat ja prosessi
2. Toimijat paikallisessa opetussuunnitelmatyössä
3. Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat aspektit
4. Kokemus paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä

Teemat nousivat uusista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014). Kävin tarkasti moneen otteeseen läpi perusteissa määritetyt paikallisen opetussuunnitelmatyön reunaehdot ja paikallisiin opetussuunnitelmiin kirjattavat asiat (POPS 2014, 9-13). Näiden perusteella muodostin kyselyni ala-



teemat ja rungon (liite 1). Näiden neljän teeman lisäksi kyselyni sisälsi vastaajan taustatietojen kartoituksen (koulutustausta, virkanimike, työskentelykunta/-kaupunki, koulun rakenne, koulun koko ja opetettavat vuosiluokat). Käytin kyselyn muodostamiseen Google Forms -työkalua, jonka avulla kysely oli hyvin helppo rakentaa ja jakaa vastaajille. Työkalulla oli mahdollista muodostaa rakenteeltaan vaihteleva kysely, ja hyödynsin tätä käyttämällä taustatietojen kartoituksessa osittain monivalintakysymyksiä.

Jaoin teemoitetun kyselyn Facebookissa Alakoulun aarreaitta-, Alkuopettajat- ja Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi -ryhmissä, koska halusin tiedonantajilla olevan kokemusta kyselyn aiheesta ja opetuksesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Tiedonantajien valinta oli siis siinä mielessä perusteltua ja harkittua, että mahdollisten vastaajien joukko oli jo lähtökohtaisesti rajattu kasvatus- ja opetusalan ammattilaisiin, joilla oli kokemusta ja tietoa tutkimuksen kohteesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Tällöin myös vastausprosentti kyselyyn on usein korkeampi, kuin valikoimattomalle joukolle lähetettynä (Hirsjärvi ym. 2007, 191). Toki tällöinkään ei ole mahdollista varmistua vastaajien sitoutumisesta kyselytilanteeseen tai vastauksien huolellisuudesta (Hirsjärvi ym. 2007, 190).

### **5.1.3 Tutkimusaineisto**

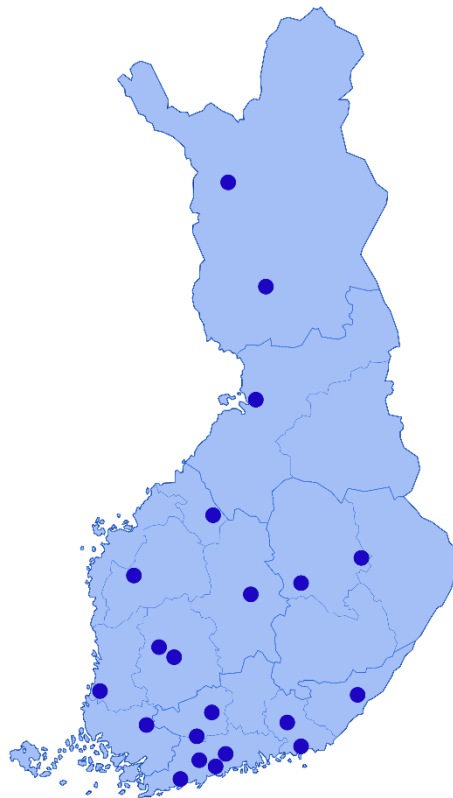
Vastauksia kyselyyn kertyi kaiken kaikkiaan 29 kappaletta. Vastaukset olivat hyvin runsaita ja informatiivisia, joten määrää voi pitää tutkimuksen tavoitteen kannalta riittävänä.

Kaikki vastaajat olivat koulutustasoltaan maistereita; neljä filosofian maisteria ja loput kasvatustieteen maistereita. Kaikilla vastanneilla oli myös luokanopettajan tai aineenopettajan kelpoisuus. Noin kolmasosa vastaajista oli valmistunut viimeisen viiden vuoden sisällä (2011–2015), loput vuosina 1990–2010. Vastaajista 70 % työskenteli vastaushetkellä luokanopettajana ja lopuista suurin osa aineenopettajana tai erityisopettajana. Vastaajien joukossa oli myös yksi rehtori, opetuspäällikkö ja resurssiopettaja.

Taustatiedoissa kartoitettiin myös koulun rakenne, koko ja opetettavat luokka-asteet. Suurin osa vastaajista (74,1 %) työskenteli perusopetuksen alaluokilla

(vuosiluokat 1-6). Perusopetuksen yläluokilla (vuosiluokat 7-9) työskenteli vain 3,7 % vastaajista. Sama määrä vastaajia oli ilmoittanut työpaikakseen ”muu”. Vastaajista 18,5 % työskenteli yhtenäiskoulussa, eli perusopetuksen vuosiluokilla 1-9. Koulujen koko vaihteli 15–850 oppilaan välillä, suurin osa kouluista oli 200-400 oppilaan kouluja.

Kyselyyn saadut vastaukset tulivat ympäri Suomea. Kuviossa 2 on esitetty vastaajien maantieteellinen jakaantuminen. Eniten vastauksia tuli Etelä-Suomen alueelta, mutta myös maan pohjoisosa oli edustettuna. Itä-länsi-suunnassa vastaukset jakautuivat melko tasaisesti. Tavoitteeni kyselyä käyttämällä olikin nimenomaan saada vastauksia laajasti eri alueilta, jotta mahdollisimman moni näkökulma olisi edustettuna ja erilaiset paikalliset ratkaisut tulisivat esiin.



Kuvio 3. Vastausten maantieteellinen jakaantuminen.

## 5.2 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

Aineiston käsittelyssä tavoittelin ilmiön ymmärtämistä ja vastausten löytämistä tutkimuskysymyksiini (Hirsjärvi ym. 2007, 224). Teemoitettu kysely avoimine vastauksineen antoi informanteille mahdollisuuden ilmaista itseään täysin omalla tyylillään kirjallisesti, jolloin saamani aineisto on myös hyvin vaihteleva ja monimuotoinen. Tällainen aineisto on ensin syytä järjestää ja koodata, jotta aineistoa olisi helpompi analysoida. Aineiston käsittelyssä käytin apuna ATLAS.ti -ohjelmaa (2015), joka on tietokoneavusteinen laadullisen aineiston analyysiohjelma (Hirsjärvi & Hurme 2009, 76). Tietokoneavusteinen aineiston käsittely on nopeampaa ja ekologisempaa, sillä säästytään papereiden leikkaamiselta, liimaamiselta ja uudelleen tulostamiselta. ATLAS.ti -ohjelman käyttö oli lisäksi helppo oppia, joten ohjelmasta oli pelkästään apua aineiston käsittelyssä. Kyse-lyni oli toteutettu sähköisesti, joten valmiiksi tietokoneella oleva aineisto oli käytännöllistä siirtää suoraan analyysiohjelmaan. (Saari 1994, 162.)

### 5.2.1 Aineiston järjestäminen ja koodaus

Keräämäni aineiston järjestämisessä käytin sisällönanalyysia, jonka avulla pyrin saamaan aineistoni tiiviiseen ja selkeään muotoon varsinaista analyysia varten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin voidaan ajatella olevan teoriaohjaavaa, joka on teorialähtöisen ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin välimalli; koodasin aineistoni ensin aineistolähtöisesti teemoitellen, jonka jälkeen ryhmittelin koodatun aineiston teorialähtöisesti analyysin yläluokkien alle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Tiedonrakentuminen on tällaisessa menettelyssä abduktiivista; teoria ja aineisto olivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja täydensivät toisiaan koko prosessin ajan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95).

Laadullisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin ensimmäiset vaiheet toteutin ATLAS.ti -ohjelman avulla. Ohjelman avulla koodasin ensin aineistoni siinä esiin nousevien teemojen mukaisesti. Ryhmittelin sitten koodit eli aineistossa esiintyvät teemat opetussuunnitelman perusteissa opetussuunnitelmatyölle asetetuista reunaehdoista johdettujen yläluokkien alle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Tämän jälkeen abstrahoin järjestetyn aineiston, eli valitsin siitä tutkimustehtävän

kannalta olennaiset asiat lähempään tarkasteluun ja tämän perusteella muodostin johtopäätökset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111).

Aloitin aineistoni sisällönanalyysin lataamalla sähköisen kyselyn vastaukset ATLAS.ti -ohjelmaan. Tämän jälkeen aloitin aineistolähtöisen koodaamisen. Luin vastauksia ja loin niissä esiin nouseville teemoille koodit ohjelmalla. Kävin aineiston ensimmäisen koodaamisen jälkeen vielä uudestaan läpi ja tarkistin koodit sekä tarvittaessa yhdistin niitä tai loin uusia koodeja. Tämä oli tärkeä vaihe aineiston käsittelyssä, jotta kaikille esiin nouseville asioille saatiin oikea koodi ja koko aineisto tuli käsiteltyä moneen otteeseen niin, ettei mitään olennaista jäänyt huomaamatta. Muodostin aineistosta esiin nouseville teemoille kaiken kaikkiaan 16 koodia, jotka olivat:

1. Aikataulun riittävyys
2. Työn johtaminen ja ohjeistus
3. Korvaus työstä
4. Työhön käytetty aika
5. Muiden paikallisten suunnitelmien vaikutus
6. Paikallisen opetussuunnitelman perusta
7. Paikallisen ops:n tarpeellisuus ja Suomen ops-prosessi
8. Paikallisuuden ilmentyminen suunnitelmassa
9. Prosessin kulku
10. Suhtautuminen työhön
11. Työn sujuminen
12. Työn valinnaisuus
13. Työryhmä
14. Työtavat
15. Opetussuunnitelmaan vaikuttajat
16. Vaikutustavat

Näiden koodien sisällä esiintyi vielä monia variaatioita, joille olisin vielä voinut tehdä omat alakoodit, mutta tämä ei olisi ollut tutkimuksen tarkoituksen kannalta kovinkaan keskeistä. Koodien sisäistä monimuotoisuutta tuon esille tulosten raportointivaiheessa aineistositaattien avulla.

Aineiston koodaamisesta siirryin aineiston klusterointiin, eli koodien ryhmittelyyn. ATLAS.ti -ohjelmassa on mahdollista muodostaa lista luoduista koodeista, eli jokaisen koodin alle tulostuu lista siihen liittyvistä kommentteista. Tämän jälkeen ryhmittelin koodatun aineiston kyselyni teemojen mukaisesti neljään kategoriaan:

1. Paikallisen opetussuunnitelmatyön toimintatavat ja prosessi
2. Toimijat paikallisessa opetussuunnitelmatyössä
3. Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat aspektit
4. Kokemus paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä

Tarkoitukseni oli selvittää, millaisia vastauksia olen aineistostani saanut kunkin yläluokan, eli opetussuunnitelman perusteiden määrittelemien reunaehtojen ympärille. Muodostin tästä ryhmittelystä oman dokumenttinsa Word-ohjelmaa käyttäen, jotta kommentit olisivat mahdollisimman selkeästi luettavissa koodien perusteella teemakategorioihin ryhmiteltynä.

Taulukko 1. Koodien ryhmittely teemakategorioihin.

Teemakategoria	Koodi
Paikallisen opetussuunnitelmatyön toimintatavat ja prosessi	Prosessin kulku
	Työhön käytetty aika
	Korvaus työstä
	Työtavat
	Työn valinnaisuus
Toimijat paikallisessa opetussuunnitelmatyössä	Työryhmä
	Opetussuunnitelmaan vaikuttajat
	Vaikutustavat
Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat aspektit	Aikataulun riittävyys
	Työn johtaminen ja ohjeistus
	Muiden paikallisten suunnitelmien vaikutus
	Paikallisen opetussuunnitelman perusta
	Paikallisuuden ilmentyminen opetussuunnitelmassa
Kokemus paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä	Työn sujuminen
	Suhtautuminen työhön
	Paikallisen ops:n tarpeellisuus ja Suomen ops-prosessi

### 5.2.2 Aineiston abstrahointi ja päätelmien tekeminen

Abstrahoinnissa tarkastelin kahta dokumenttia rinnakkain ja valikoin niistä tutkimustehtäväni kannalta olennaiset asiat analyysiin. Toinen tarkasteltava dokumentti oli teemojen alle koodattu kyselyaineistoni ja toinen dokumentti puolestaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet paikallisen opetussuunnitelmatyön osalta (POPS 2014, 9-13). Analyysini perustui vastauksissa esiin nousevien teemojen lisäksi näiden dokumenttien vertailuun. Kiinnitin huomioni siihen, miten paikallista opetussuunnitelmatyötä on toteutettu perusteiden pohjalta, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön ja millaisena työ on koettu. Pyrin myös tekemään perusteltuja johtopäätöksiä edellä mainittujen seikkojen yhteydestä toisiinsa sen perusteella, mitä teemoja

vastaajat itse linkittivät toisiinsa kirjoituksissaan. Havaintoni kirjasin Word-ohjelmaa käyttäen dokumenttien marginaaliin kommenttien muodossa. Nämä kommentoidut dokumentit olivat tutkimustulosten ja päätelmien muodostamisen perustana. Tutkimustulosten raportoinnissa tuon esille kuhunkin teemaan liittyviä, tutkimustulosten kannalta keskeisiä aineistositaatteja.

## 6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen keskeiset tutkimustulokset ja pyrin niiden kautta vastamaan luvussa 4 asettamiini tutkimuskysymyksiin. Esitän tutkimustulokset luvussa 5 esitettyjen teemakategorioiden mukaisesti. Täydennän tulosten analyysii aineistositaateilla. Olen valinnut kyseiset sitaatit, koska ne havainnollistavat selkeästi aineistosta esiin nousseita seikkoja. Luvun lopussa teen yhteenvedon keskeisimmistä tutkimustuloksista ja niiden yhteydestä toisiinsa.

### 6.1 Paikallisen opetussuunnitelmatyön toimintatavat ja

#### prosessi

Tässä alaluvussa esittelen paikallisen opetussuunnitelmatyön käytännön järjestämiseen ja prosessin kulkuun liittyviä tutkimustuloksia. Tutkimusaineiston perusteella paikallisen opetussuunnitelman laatimisen prosessit ovat hyvin vaihtelevia eri kunnissa. Tämä ei sinänsä ole yllättävää, sillä opetussuunnitelman perusteet jättää käytännön järjestelyt ja mm. paikallisen opetussuunnitelman muodon täysin opetuksen järjestäjän päätettäväksi (POPS 2014, 9-13). Perusteet eivät myöskään määritä opetussuunnitelmatyössä käytettäviä työtapoja.

Paikalliset opetussuunnitelmaprosessit ovat olleet kestoaltaan hyvin eri pituisia tämän uudistuksen yhteydessä. Kyselyyni vastanneiden mukaan työ on joissain kunnissa aloitettu jo vuonna 2013, mutta paikoitellen vasta vuoden 2015 syksyllä. Prosessi on useassa koulussa aloitettu maailmankuvan ja arvotaustan yhteisellä pohtimisella. Suurin osa vastaajista kuvasi myös paikallisen opetussuunnitelman laatimisen alkaneen perusteiden yleisen osan, eli lukujen 1-12 (POPS 2014), pohdinnalla ja työstämisellä. Osa on lähestynyt opetussuunnitelmaa perustetekstissä kuvatusa laaja-alaisesta osaamisesta käsin. Viimeisenä on useimmiten työstetty oppiainekohtaisia sisältöjä, vuosiluokkaistamista ja arviointia. Eräs vastaajista kuvaa prosessin kulkua seuraavasti:

”Prosessi aloitettu keväällä 2014. Opettajat kävivät työpaikoillaan arvopohjakeskustelut, huoltajille Wilma-kyselyt ja oppilaille ”Tulevaisuuden koulu” -tehtävät. Koko kunnan kaikki opettajat (n. 65)



osallistettiin heti mukaan. Aloitettiin laaja-alaisen osaamisen alueiden sisäistämisestä, jaettiin kaikki opettajat näiden alueiden mukaisesti seitsemään ryhmään, niin että jokaisessa ryhmässä oli sekä esiopettajia, luokanopettajia, että aineenopettajia ja erityisopettajia. Sen jälkeen työstiin eri ryhmissä (mutta edelleen kaikkia opettajia sekaisin) lukujen 1-12 paikalliset osuudet. Tällä hetkellä menossa aineryhmyöskentely, oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen vuosiluokkaistaminen.”

Suurin osa kouluista ja kunnista oli vastaushetkellä prosessin loppusuoralla tehden enää viimeisiä viilauksia. Paikalliset opetussuunnitelmat tuleekin olla hyväksyttynä elokuuhun 2016 mennessä, jolloin siirrytään uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen opetukseen.

Paikallisia opetussuunnitelmia työstiin monipuolisesti erilaisilla menetelmillä. Eniten opetussuunnitelmia työstiin eri kokoisissa ryhmissä keskustellen ja yhdessä kirjoittaen. Moni vastaaja mainitsi, että yhteiseen kirjoittamiseen käytettiin sähköisiä työalustoja (Pedanet, Google Drive, Padlet, Outlook). Keskeinen työskentelytapa oli myös muiden ryhmien tekstien lukeminen ja kommentointi. Muutama vastaaja toi esille ryhmätyöskentelyn lisäksi itsenäisen yksilötyöskentelyn. Edellä mainittujen lisäksi muita vastaajien esiin tuomia työtapoja olivat pedagoginen kahvila, ideaseinä, sähköiset kyselyt sekä koulutukset ja seminaarit. Yksi vastaaja mainitsi OPS-pakan, joka on teemakortteja sisältävä Proedugon kehittämä työväline opetussuunnitelmatyöhön. Yksikään vastaaja ei maininnut työtapoja kysyttäessä käyttäneensä apuna esimerkiksi Opetushallituksen tarjoamaa ”OPS työn tiekarttaa” (OPH 2013).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei linjata paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön käytettävästä ajasta tai työstä saatavasta korvauksesta. Nämäkin työhön liittyvät seikat ovat vapaasti opetuksen järjestäjän päätettävissä ja vaihtelua oli aineistossa näiden osalta paljon.

Useimmiten paikallisten opetussuunnitelmien työstämiseen käytettiin veso-päiviä ja yt-aikaa. Veso-päivät ovat virkaehtosopimuksen mukaisia koulutuspäiviä. Yt-aika puolestaan tarkoittaa yhteistyösuunnittelua, eli usein koulun sisällä opettajien keskinäiseen tiimisuunnitteluun varattua aikaa. Muutama vastaaja korosti, ettei opetussuunnitelmatyötä saanut tehdä ollenkaan työajalla, eli opetustuntei-

hin varattuna aikana. Osalla puolestaan oli tällainen mahdollisuus järjestetty ot-  
tamalla opetussuunnitelmatyön ajaksi sijainen hoitamaan opetusta, jolloin opet-  
tajat saivat työstää opetussuunnitelmaa myös työpäivän aikana. Useilla vastaa-  
jilla opetussuunnitelmaa laadittiin edeltävien lisäksi myös opettajan kokouksiin  
varattuna aikana ja omalla vapaa-ajalla. Muutamilla työ oli kokonaan vapaa-  
ajalla toteutettavaa, eikä siihen käytetty työ-, kokous-, yt- tai veso-aikaa. Moni  
vastaajista koki, että opetussuunnitelmatyö on vienyt jalansijaa muulta koulu-  
työn suunnittelulta ja muun muassa oman opetuksen suunnittelu on jäänyt puo-  
litiehen. Eräs opettaja ilmaisi asian näin:

”Välillä tuntuu, että tulevan suunnittelu on koko ajan mielessä, mutta  
huomista päivää ei ehdi edes ajatella.”

Veso-päivien, yt-ajan ja opettajan kokousten käyttöä opetussuunnitelman työs-  
tämiseen ei myöskään nähty täysin ongelmattomana.

”Työhön käytetään vesot ja useita tunteja yt-aikaa. Se on pois  
täydennyskoulutukseen tarkoitetuista veso-päivistä ja  
yhteissuunnitteluun ja yhteydenpitoon koteihin ym. tarkoitetuista yt-  
tunneista.”

Opetussuunnitelmatyöhön käytettävän ajan lisäksi myös käytännöt työstä saa-  
tavasta korvauksesta vaihtelivat vastaajien keskuudessa. Osalla korvausta ei  
saatu ollenkaan, mikä vaikutti selvästi motivaatioon.

”Ilmaisen työn teettäminen rassaa.”

Moni vastaajista toi ilmi, että ainoastaan opetussuunnitelmatyön nimetyt vastuu-  
henkilöt saivat työstään rahallista korvausta, muille työstä ei maksettu kor-  
vausta. Muutamilla korvausta annettiin työstä kaikille, mutta vain ajallisesti ly-  
hentämällä muutamia työpäiviä tai vähentämällä muita kokouksia. Osalla rahal-  
linen korvaus tehdystä työstä oli selkeästi määritelty kaikille työtä tekeville.

”1,5 h työtä vastaa yhden opetustunnin palkkaa.”

Moni vastaaja koki, ettei mahdollinen korvaus vastannut todellisuudessa tehtyä  
työmäärää.

”Parilta tunnilta saa pienen korvauksen, mutta se ei korvaa satojen tuntien työmäärää.”

Kaiken kaikkiaan käytännöt työstä saatavasta korvauksesta vaihtelivat suuresti vastaajien välillä. Korvauksen puuttuminen tai sen epäsuhta työmäärään näiden vaikutti aineiston perusteella työhön suhtautumiseen.

Kyselyssä kartoitin myös opetussuunnitelmatyön vapaaehtoisuutta. Myös tässä suhteessa käytännöt vaihtelivat suuresti. Arviolta puolet vastanneista oli saanut mahdollisuuden valita, osallistuvatko he paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen. Myös opettajien mielipiteet työn valinnaisuudesta jakautuivat kahtia; toiset olivat sitä mieltä, että pitäisi olla mahdollisuus valita, ja toiset taas pitivät työtä jokaisen opettajan virkaan kuuluvaksi. Eräs valintamahdollisuuden saanut opettaja kuvaili kantaansa näin:

”Halusin päästä oppiaineryhmään mukaan ja hain kaksi vuotta sitten puheenjohtajaksi, koska muusta osallistumisesta ei ollut silloin tietoa. Sain puheenjohtajan tehtävän ja muut ryhmäläiset olivat myös vapaaehtoisia ja työlleen omistautuneita. Tämä oli hyvä juttu.”

Edellinen vastaaja oli selvästi kokenut valinnaisuuden positiivisena tapana työstää uutta opetussuunnitelmaa. Vastaajien joukossa oli kuitenkin myös niitä, joiden kokemukset vapaaehtoisuudesta eivät olleet yhtä onnistuneita.

”Meillä oli vapaaehtoisia. Näin pienessä kunnassa ehkä ei olisi pitänyt olla. Jokainen opettaja olisi voitu valtuuttaa johonkin tiettyyn aineeseen joko tekemään tai oikeasti ja vähän syvällisemmin tutustumaan ja kommentoimaan, jotta olisi saatu palautetta.”

Valinnaisuutta vastustavat opettajat perustelivat kantaansa muun muassa sillä, että opetussuunnitelmatyö kuuluu jokaisen opettajan tehtävään, työn kautta jokainen tutustuu uuteen opetussuunnitelmaan ja näin työ ei kasaudu muutamien harteille. Opetussuunnitelma koettiin kaikkia opettajia koskevaksi ja tärkeäksi koulun muutoksessa.

”Muutosta kouluissa ei saada aikaan, elleivät kaikki opettajat sisäistä, mitä uusi ops sisältää, joten siksi osallistuminen ei voi olla valinnaista.”

Tutkimusaineistoni perusteella paikallisia opetussuunnitelmia työstettiin tämän opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä monipuolisesti erilaisia menetelmiä käyttäen. Prosessit olivat rakenteeltaan hyvin vaihtelevia ympäri Suomea; vaihtelu kohdistui tässä aineistossa käytettävissä olevaan aikaan, työstä saatavaan korvaukseen sekä työn valinnaisuuteen. Lisäksi paikallisen opetussuunnitelman laajuus vaihteli; osalla tehtiin seudullinen suunnitelma, kuntakohtainen suunnitelma ja lisäksi koulukohtainen suunnitelma. Osalla koulukohtainen oli jätetty pois ja kaikki kunnan koulut työstivät yhteistä suunnitelmaa. Muutamalla vastajalla oli maakunnallinen tai seudullinen suunnitelma, joka oli monen kunnan yhteinen opetussuunnitelma.

## **6.2 Toimijat paikallisessa opetussuunnitelmatyössä**

Tässä alaluvussa käsittelen paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuneita tahoja sekä tahojen erilaisia mahdollisuuksia vaikuttaa tuleviin opetussuunnitelmiin. Kyselyssä vastanneilta kartoitettiin heidän opetussuunnitelmaansa työstäneen työryhmän kokoonpanoa, muita opetussuunnitelmaan vaikuttajia sekä sitä, miten he saavat vaikuttaa suunnitelmiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ottaa opettajien osuuteen opetussuunnitelmatyössä kantaa toteamalla, että ”Opetuksen järjestäjä huolehtii opetustoimen henkilöstön mahdollisuuksista osallistua yhteistyöhön --”, ja että ”Osallistumismahdollisuuksista on huolehdittava huolimatta siitä, mikä suunnitelmien laatimistapa on” (POPS 2014, 10). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että vaikka paikallinen suunnitelma laadittaisiin esimerkiksi vain kunnan tasolla koulukohtaisten suunnitelmien sijaan, on opettajilla silti oltava mahdollisuus osallistua opetussuunnitelmatyöhön. Aineistoni perusteella kaikilla opettajilla oli-kin ollut mahdollisuus vaikuttaa opetussuunnitelma työhön vähintään kommentoimalla. Suurimmalla osalla varsinaiseen opetussuunnitelman laatimisen toteuttavaan työryhmään kuului myös opettajia. Lisäksi työryhmään kuului usein rehtori ja monilla oli valittu myös opettajien keskuudesta vastuhenkilöt työryhmiin.

Työryhmän kokoonpano vaihteli paljon vastaajien keskuudessa paikallisen opetussuunnitelman laatimisen tason mukaan. Kunnallinen työryhmä oli muodostettu eri tavalla kuin koulukohtainen työryhmä ja seutukunnallinen taso omalla kokoonpanollaan.

”Seutukunnallisesti opettajat, jotka ovat kiinnostuneet tietystä oppiaineesta, ovat tehneet oppiaineiden tavoitteiden jaon ja tarkennukset. Yleiset osat kuntakohtaisesti rehtorit. Koulukohtaisesti kaikki opettajat.”

Työryhmän kokoonpano vaihteli vastaajien joukossa myös sen mukaan, miten opetussuunnitelmatyö oli jaoteltu. Osalla vastaajista työtä varten oli perustettu ohjausryhmät ja aineryhmät, jotka muodostuivat niin, että ohjausryhmään kuuluivat rehtorit sekä johtoryhmä ja aineryhmiin kaikki kunnan opettajat.

Työryhmät vastaavat siis paikallisen opetussuunnitelman työn järjestämisestä ja kirjoittamisesta. Tämän lisäksi opetussuunnitelmaprosessiin voivat usein vaikuttaa muutkin kuin varsinaisen työryhmän jäsenet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”oppilaille tulee lain mukaan järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien valmisteluun” (POPS 2014, 10). Perusteet huomauttavat myös, että ”on tärkeää, että myös huoltajat voivat osallistua opetussuunnitelmatyöhön, lukuvuosisuunnitelman valmisteluun sekä koulun toiminnan suunnitteluun, erityisesti kasvatustavoitteiden, toimintakulttuurin sekä kodin ja koulun yhteistyön osalta” (POPS 2014, 10). Perusteet korostavat myös muiden koulun ulkopuolisten tahojen huomioimisen tärkeyttä paikallisessa opetussuunnitelmatyössä:

”Yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa rikastaa koulutyötä ja liittää sen ympäröivän yhteisön elämään. Perusopetuslaki velvoittaa laatimaan opetussuunnitelman oppilashuoltoa sekä kodin ja koulun yhteistyötä koskevilta osin yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa. Yhteistyötä tarvitaan myös muiden hallintokuntien kanssa, jotta kaikkien oppilaiden koulunkäynnistä, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista voidaan huolehtia. Muidenkin organisaatioiden ja eri asiantuntijoiden kanssa tehtävä yhteistyö parantaa suunnitelmien ja koulutyön laatua.” (POPS 2014, 10)

Tutkimusaineistossani kaikki vastaajat olivat nimenneet koulun johdon ja opettajat paikalliseen opetussuunnitelmaan vaikuttajia kysyttäessä. Lisäksi yhdeksän

vastaajista tiesi koulun muun henkilökunnan (esim. ruokalan työntekijät, siistijät, vahtimestari) saavan vaikuttaa tulevaan opetussuunnitelmaan. Vastaajista noin 69 % kertoi vanhempien voivan vaikuttaa opetussuunnitelmaan ja 62 % mukaan myös oppilaat saivat mahdollisuuden vaikuttaa. Vastaajista vain kahdeksan (28 %) nosti koulun ulkopuoliset tahot opetussuunnitelmaan vaikuttajien joukkoon. Lisäksi muutama vastaaja mainitsi kunnan/kaupungin sivistyslautakunnan/sivistystoimen vaikuttajien joukossa.

Miten edellä mainitut tahot sitten saivat vaikuttaa paikallisiin opetussuunnitelmiin? Vastaajien mukaan kysely ja mielipiteiden kartoitus olivat eniten käytettyjä vaikuttamisen tapoja. Eräs opettaja kuvaili asiaa näin:

”On järjestetty kyselyitä ja myös infotilaisuuksia, joissa on saanut esittää kommentteja ja toiveita joko suullisesti tai viestiseinän välityksellä.”

Useimpien vastaajien mukaan mielipiteiden kartoitus ja kyselyt ajoittuivat opetussuunnitelmatyön alkuvaiheeseen, jolloin niillä oli työtä suuntaava rooli. Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet liittyivät tutkimusaineistossa eniten konkreettisiin koulun käytäntöihin, kuten erään vastaajan kirjoitus osoittaa:

”Oppilailta on kysytty tulevaisuuden taitoihin ja ”ihannekouluun” liittyviä asioita, jotka voivat vaikuttaa esimerkiksi oppimisympäristöihin (liittyvät ehkä enemmän toimintasuunnitelmaan) sekä valinnaiskursseihin.”

Opettajien ja muun koulun henkilökunnan vaikutustavat liittyivät paikallisen opetussuunnitelman työstämiseen. He olivat mukana kirjoittamassa sitä ja saivat työn kautta vaikuttaa tulevaan suunnitelmaan. Lisäksi muutama vastaaja nosti esiin, että opettajilta oli kysytty mielipiteitä kuntakohtaisesta suunnitelmasta kyselyn muodossa. Yleisimmin vastaajien mainitsema vaikutustapa oli mahdollisuus kommentointiin.

### 6.3 Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat tekijät

Kyselyn kolmanteen teemakategoriaan liittyvät asiat ovat vastaajien esiin nostamia, paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaneita asioita. Vaikutukset ovat voineet olla negatiivisia tai positiivisia, ja usein näillä oli havaittavissa yhteys seuraavassa alaluvussa esitettäviin opettajien kokemuksiin ja näkemyksiin opetussuunnitelmatyöstä. Lisäksi tässä yhteydessä vastaajia pyydettiin pohtimaan paikallisen suunnitelman perustaa.

Tutkimusaineistosta nousi esiin muutamia selkeitä, paikallista opetussuunnitelmatyötä haittaavia seikkoja. Yksi näistä oli työlle asetettu aikataulu. Moni vastaaja koki kiireen haitanneen uuden opetussuunnitelman laatimista. Aikaa ajatuksille ja asioiden pohdinnalle ei ole ollut tarpeeksi. Näistä vastaajista moni toi ilmi, että kiire johtui nimenomaan opetussuunnitelmaprosessin porrasteisuudesta; seutukunnallinen tai kunnallinen opetussuunnitelmatyö on pitkittynyt, jolloin koulut eivät ole päässeet aloittamaan omaa työtään ajoissa. Kiire vaikutti vastaajien mukaan työn laatuun, eikä aikaa kommentoinnille tai muokkauksille juuri jäänyt.

”Välillä opettajille annettiin aivan liian vähän aikaa kommentointiin. Välillä koko työhön on ollut liian vähän aikaa ja kiireessä ei koskaan tule hyvä.”

Toinen esiin noussut ilmiö on johtamisen merkitys opetussuunnitelmatyössä. Selkeällä ohjeistuksella ja määrätietoisella työn johtamisella oli aineiston perusteella ratkaiseva vaikutus työn onnistumiseen ja ennen kaikkea kokemukseen opetussuunnitelmatyöstä. Lähes kaikki johtamiseen ja ohjeistukseen liittyvät maininnat olivat negatiivisia, mutta myös onnistuneen johtamisen positiivinen vaikutus oli huomioitu.

”Suunnitteluun on ohjausryhmän puolesta innostettu ja kannustettu.”

Sekä negatiiviset että positiiviset maininnat liittyivät johtamisen merkityksellisyyteen työn sujumisen kannalta. Moni vastaaja koki, että rehtorilla olisi pitänyt olla selkeämpi näkemys tehtävästä työstä ja hänen suunnaltaan olisi tarvittu enemmän ohjausta.

”Rehtorilla olisi pitänyt olla näkemys ja kyky johtaa prosessia.”

Työn johtamattomuuden lisäksi osa vastaajista nosti esiin ylipäättään paikalliseen opetussuunnitelmatyölle annetun ohjeistuksen riittämättömyyden tai epäselvyyden.

”Nyt kun opsit pitäisi olla valmiina, ohjeita tarkennetaan ja kerrotaan, miten asioiden pitäisi olla kirjattuna. Osa kouluista joutuu aloittamaan työskentelyn täysin alusta.”

”Ohjeistus oli puutteellinen, mikä aiheutti turhaa/päällekkäistä työtä.”

Tästä herää kysymys pitäisikö paikallisen opetussuunnitelmatyön ohjeistus ja määrittely olla valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksityiskohtaisempaa. Varmasti tässäkin olisi puolensa – luultavasti säästättäisiin turhalta työltä. Perusteet jättävät kuitenkin paljon asioita paikallisesti päätettäväksi ja ohjeistus on sinänsä väljää. Moni opettaja tarvitsee paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön johtamista ja selkeää ohjeistusta tutkimusaineiston perusteella. Tiukempi valtakunnallinen ohjeistus kuitenkin söisi tilaa paikallisilta erityispiirteiltä, joten tarve olisi nähdäkseni enemmän kunnallisen tason selkeyttämiselle ja koulutukselle opetussuunnitelmatyön osalta.

Paikallisten opetussuunnitelmien tarkoituksena on mahdollistaa paikallisten omaleimaisuuksien huomioiminen opetuksen suunnittelussa. Tämän vuoksi karitoitin kyselyssä myös vastaajien näkemyksiä paikallisuuden ilmentymisestä heidän työstämässään opetussuunnitelmassaan sekä mihin paikallinen opetussuunnitelma perustuu ja mikä on sen yhteys muihin paikallisiin suunnitelmiin, kuten esimerkiksi varhaiskasvatuksen suunnitelmaan tai aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnitelmaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet esittää paikallisen opetussuunnitelman lähtökohdaksi seuraavaa:

”Opetuksen järjestäjä ottaa opetussuunnitelmaa laatiessaan huomioon oppilaiden tarpeet, paikalliset erityispiirteet sekä itsearvioinnin ja kehittämistyön tulokset. - - Laadinnassa otetaan huomioon muut paikalliset suunnitelmat - - ” (POPS 2014, 9–10.)



Yhteensä noin puolet vastaajista ei osannut sanoa, vaikuttavatko muut paikalliset suunnitelmat heidän opetussuunnitelmaansa, tai sanoi suoraan, etteivät muut paikalliset suunnitelmat vaikuta heidän työhönsä. Tämä tulos yllättävä ja nähdäkseni ristiriidassa perusteiden linjauksen kanssa. Toki voi olla niin, etteivät kyseiset vastaajat vain olleet tietoisia kaikista heidän opetussuunnitelmaansa huomioiduista seikoista, ja että todellisuudessa yhteistyötä muiden suunnitelmien laatijoiden kanssa oli tehty. Kuitenkin toinen puoli vastaajista oli hyvin tietoisia siitä, mitkä paikalliset suunnitelmat vaikuttavat heidän opetussuunnitelmaansa ja millä tavoin.

”Esiopetussuunnitelmaa ollaan tehty tässä rinnalla ja lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaa on myös peilattu varsinkin luvussa 8 Oppilashuolto, ap/ip-suunnitelma huomioitu. Lisäksi laaditaan paikallinen kulttuurikasvatussuunnitelma (kulttuuritoimen edustajia mukana) sekä koulun ja kirjaston yhteistoimintasuunnitelma.”

Eniten mainittuja muita suunnitelmia olivat esiopetuksen opetussuunnitelma, valmistavan opetuksen suunnitelma, kunnan lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnitelma. Lisäksi mainittiin muun muassa kulttuurikasvatuksen suunnitelma sekä kaupungin strategia.

Lähes kaikki vastaajat näkivät valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet paikallisen opetussuunnitelman perustana. Osalla perusteet olivat paikallisen opetussuunnitelman ainut lähtökohta, mutta toisilla taas paikallisen suunnitelman perusta oli monipuolinen. Opetussuunnitelman perusteiden lisäksi paikalliset opetussuunnitelmat perustuivat aineistossa enimmäkseen kaupungin/kunnan laatimaan opetussuunnitelmaan, tärkeäksi koettuihin arvoihin sekä koulun toimintakulttuuriin ja perinteisiin. Moni vastaaja korosti, että heidän paikallinen opetussuunnitelmansa on pyritty muodostamaan käytännön työvälineeksi perusteiden hengessä ja linjauksien mukaisesti, kuitenkin paikalliset erityispiirteet huomioiden.

”Suunnitelma perustuu valtakunnalliseen linjaustekstiin, mutta myös yhdessä laadittuun arvopohjaan. Se pyrkii olemaan selkeä myös oppilaille ja vanhemmille, ja on kirjoitettu puhuttelevasti sinämuotoon. Kaikki kapulakielisyys on pyritty karsimaan.”

Aineistosta nousi kuitenkin myös koulun muutoksen kannalta huolestuttavia seikkoja. Mikä on paikallisen opetussuunnitelman merkitys, jos se perustuu vain ja ainoastaan valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin? Tarkoitus ei ole kuitenkaan kirjoittaa samaa tekstiä uudelleen. Lisäksi perinteiden vaaliminen osoittautui aineiston perusteella kaksijakoiseksi – toisaalta perinteitä kannattaa vaalia ja pitää yllä, mutta ei tarvittavan muutoksen kustannuksella. Mikäli paikallinen opetussuunnitelma perustuu lähinnä vain perinteeksi muodostuneeseen toimintakulttuuriin, ei muutosta voida saada aikaan, eikä sen tarvetta välttämättä edes huomata.

”Koulun vanhoihin opetustapoihin, toivottavasti jotain uuttakin saadaan tehtyä.”

Kultaisen keskitien löytäminen uudistuksen ja perinteen välillä on haastavaa, mutta koulun ja opetuksen muutoksen kannalta välttämätöntä. Tämän vuoksi paikallisen opetussuunnitelman tulisi perusteiden linjojen mukaisesti perustua monipuolisesti niin paikallisesti pohdittuihin arvoihin, hyväksi havaittuihin toimintatapoihin ja paikalliseen kulttuuriin, kuin uudenlaiseen käsitykseen opetuksesta ja oppimisesta.

Paikallisuutta ilmennettiin kiitettävästi vastaajien paikallisissa opetussuunnitelmissa. Mainittuja paikalliseen opetussuunnitelmaan vaikuttavia paikallisia piirteitä olivat muun muassa luonto, kunnan kaksikielisyys, yrittäjyys ja paikalliset kulttuurikohteet. Suurin osa vastaajista ilmaisi lisäksi paikallisuuden näkyvän koulun yksilöllisessä tuntijaossa ja opetuksen painotuksissa sekä lukuvuosisuunnitelmassa.

”Paikallisessa opetussuunnitelmassamme on otettava erityisesti huomioon se, että meillä on oppilasmäärältään hyvin kokoisia kouluja. Jätetään siis mahdollisuus koulukohtaiseen tarkennukseen lukuvuosisuunnitelmissa. Pienissä kouluissa pitää huomioida yhdysluokkaopetuksen asettamat haasteet mm tuntijakoa mietittäessä.”

Viidesosalla vastaajista paikallisuus ei kuitenkaan juurikaan ilmennyt millään tavalla heidän mukaansa paikallisessa opetussuunnitelmassa.

”Eipä erityisemmin näy.”

Kaikissa kunnissa ei välttämättä ole ns. itsestään selviä erityispiirteitä, kuten kaksikielisyyttä tai hyvin pieniä kouluja. Paikallisia painotuksia olisi silti syytä pohtia, jotta esimerkiksi paikallisen kulttuurin säilymisen kannalta tärkeät asiat olisi suunnitelmaan kirjattuna.

## 6.4 Kokemus paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä

Neljäs teema kyselyssä oli opettajien kokemukset ja näkemykset paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä sekä laajemmin Suomen opetussuunnitelmaprosessista. Teemaan liittyvät kysymykset käsittelivät opetussuunnitelmatyön sujumista ja kokemuksia työstä sekä vastaajan mielipiteitä paikallisen opetussuunnitelman merkityksestä.

Vastaajista lähes puolet koki paikallisen opetussuunnitelmatyön sujuneen erittäin hyvin tai melko hyvin, vaikka osa näistäkin vastaajista nosti esiin kehityskohtia. Kehityskohdat liittyivät vahvasti jo aiemmin esitettyihin aikataulun kiireellisyyteen, korvaukseen sekä työn johtamiseen ja ohjeistukseen.

”Aluksi vaikutti sekavalta, mutta hyvin on sujunut. Työhön lisäresurssin saaminen viimeiselle vuodelle oli tärkeää. Aiemmin olisi ollut hyvä herätä esim. valinnaisia pohtimaan, samoin arviointiasian työstäminen oli työlästä.”

Huomion arvoista on, että niillä vastaajilla, joilla työ oli sujunut hyvin, oli myös usein nostettu vastauksessa esiin aikataulun riittävyys ja/tai saatu korvaus työstä. Lisäksi omalla asenteella ja opetuksen järjestäjän puolesta saaduilla resursseilla näytti olevan vaikutusta kokemukseen työn sujumisesta.

”Mielestäni on sujunut hyvin, teettänyt kyllä kovasti töitä, mutta jos vaan on itse viitsinyt lukea ja osallistua niin paljon on saanut itselleen. Joillekin on voinut olla enemmän kuormittavaa kuin toisille, mutta rahallinen korvaus on ollut hyvä juttu ja varmaan auttanut jaksamaan.”

”Jotkin osiot ovat aiheuttaneet huolta kansallisen ja kunnallisen ohjeistuksen viivästyessä. Esim. arvioinnissa paljon tällaista. Muuten kunta on satsannut hyvin esim. seminaarien muodossa ja kaikkien opettajien osallisuuden mahdollistaen.”

Hieman yli puolet vastaajista puolestaan koki, ettei opetussuunnitelmatyö ollut heidän kohdallaan sujunut niin kuin olisi pitänyt. Työn sujumattomuus liittyi vastaajilla esimerkiksi työn käytännön järjestelyihin ja organisointiin. Muutama vastaaja korosti, että muun muassa sähköinen alusta paikallisille opetussuunnitelmille olisi pitänyt olla valmiina jo ennen työn aloittamista.

”Tultiin jälkijunassa koko ajan. Pienen kunnan olisi ehdottomasti pitänyt yhdistää voimat muiden kanssa. Oli todella hankala löytää mukaan innostuneita tekijöitä ja riittävää tietotaitoa.”

Työn sujuvuuteen vaikuttivat vastaajien mukaan paljon saatu ohjeistus ja riittävä selvyys siitä, mitä on tarkoitus tehdä. Useat vastaajat kokivat, ettei ohjeistus ollut alkuunkaan riittävää tai se oli hyvin epäselvää, jolloin tehtiin paljon turhaa ja ylimääräistä työtä.

”Surkeasti hoidettu, mennään perä edellä puuhun. Monta asiaa tehty nurinpäin ja ohjeistus minimaalista tai erilaista ala- ja yläkoulussa. Koko porukalla kokoustettu useita kertoja ja aina ensin puolen tunnin liirumlaarumit ja vasta sitten päästy asiaan, ehkä tunniksi.”

”Selkeämpi ohjeistus heti alkuun. Työ olisi tehty nopeammin ja vähemmällä stressillä. Seutukunnallinen ja kunnallinen työ olisi pitänyt aloittaa aikaisemmin.”

Muutama vastaaja toi esiin, että työn sujumattomuus liittyi sen kuormittavuuteen ja siihen, että työ oli pois muista tärkeistä asioista. Opetussuunnitelmatyötä tehtiin muiden töiden kustannuksella.

”Päivät venyivät ja oman opetuksen suunnittelu ja oman luokan asioiden hoitaminen kärsivät prosessin aikana.”

Tutkimusaineistosta nousi myös paikallisen opetussuunnitelman merkitsemättömyys opettajille. Osa vastaajista koki, että työ oli jäänyt etäiseksi. Näissä tapauksissa opetussuunnitelmaa oli laadittu kunnan tasolla tai ylempänä, koulukohtaisen suunnitelman jäädessä pois.

”Työ olisi pitänyt tehdä selkeästi näkyvämmäksi tavalliselle luokanopettajalle. Nyt se on tehty työryhmässä, mutta sen sisältö ei ole tavoittanut kaikkia. Lisäksi kommentoinnissa tuli niin kiire, ettei sitä käytännössä ollut mahdollista tehdä.”

”Prosessi oli turhan massiivinen. Rahaa ja aikaa paloi, eikä lopputulos kuitenkaan liikuta riviopettajaa niin paljon kuin voisi kuvitella.”

Tästä on selvästi havaittavissa, että mikäli opetussuunnitelmatyö jää opettajille etäiseksi, eikä heillä ole mahdollisuutta osallistua siihen, myös sitoutuminen ja uuden opetussuunnitelman omaksuminen jäävät puolitiehen. Tämä on huoletuttavaa, sillä paikallisen opetussuunnitelman tulisi ennen kaikkea olla opettajalle konkreettinen opetustyön tuki ja väline.

”Kuulostaa ja näyttää paperilla hyvältä, mutta ops on täynnä kauniita korulauseita, jotka näillä resursseilla on hankala toteuttaa.”

Opetussuunnitelmatyö tulisi tehdä näkyväksi ja ennen kaikkea merkitykselliseksi opettajien kannalta, jotta uudistus oikeasti toteutuisi. Paikallisen opetussuunnitelman tarkoitus on realisoida käytettävät resurssit ja opetuksen toteutus paikallisella tasolla, eikä kuvata ihannetilaa, jota on vaikea tavoittaa.

Vaikka paikallisen opetussuunnitelmatyön ei koettu sujuneen niin hyvin kuin olisi pitänyt, suuri osa vastaajista kuitenkin suhtautui työhön varsin positiivisesti. Moni koki työn olleen sekä palkitsevaa että kuormittavaa. Palkitsevaksi työn tekivät vastausten perusteella opetussuunnitelmatyön mielenkiintoisuus ja yhteistyön sujuminen sekä mahdollisuus päästä vaikuttamaan asioihin. Työ koettiin palkitsevaksi ja antoisaksi, mikäli sillä nähtiin konkreettinen merkitys.

”Palkitsevaa, erityisesti nyt OPS kahlaaminen yhdessä työpaikalla yt-ajalla. Konkretisoituu, mitä ensi syksynä pitäisi tehdä.”

Kuormittavaksi työn tekivät kiire ja epäselvyys siitä, mitä pitäisi tehdä.

”Kuormittavaa, kun ei saa selkeitä ohjeita. Moni juttu tehtiin useaan kertaan.”

Lisäksi negatiivisimmin opetussuunnitelmatyöhön suhtautuivat ne vastaajat, jotka eivät nähneet työllä käytännön merkitystä, tai jotka kokivat sen liian ras-  
kaaksi muun työn ohella.

”Kyllä jokainen haluaa kokea vaikuttavansa omaan työhönsä ja sen edellytyksiin, mutta missä raja kulkee... Se on vähän kuin teollisuudessa liukuhihna vetelisi viimeisiään ja pomo tuumaisi, et nyt sitten työvuorojen päätteeksi alatte rakentaa uutta yksikköä tuohon vierelle, niin saadaan sitten teille paremmin toimiva työympäristö. Kahvit voi jonakin iltana keittää firman puolesta, mutta tämähän on teidän työvälineenne...”

Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja Suomen opetussuunnitelmaprosessi nähtiin vaihtelevalla tavalla. Paikallinen suunnitelma koettiin tärkeäksi osaksi opetussuunnitelmaprosessia, koska sen nähtiin mahdollistavan paikallisten erityispiirteiden huomioiminen ja perusteiden tuominen lähemmäs käytäntöä.

”Kunnilla ja kouluilla on omia painotuksia ja erityispiirteitä. Esim. arvioinnin suhteen on saatava tehdä omia valintoja.”

Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että tarve tietylle paikalliselle suunnitelmalle on, mutta näkemykset paikallisen suunnitelman tasosta vaihtelivat suuresti.

”Touhussa ei ole mitään järkeä. Hyvä, ytimekäs ja sopivasti pedagogista vapautta jättävä valtakunnallinen ops riittää. Kuntakohtaiset ja koulukohtaiset opsit ovat turhaa paperin pyöritystä ja rahan ja ajan haaskausta.”

Osa oli sitä mieltä, että huolellisesti laaditut valtakunnalliset perusteet riittäisivät, osa puolestaan jättäisi esimerkiksi kunnallisen tason suunnitelman pois.

”Pienen kunnan kannalta työmäärä on valtava ja toisaalta tuntuu niin turhalta, että kaikki opettajat iltapäivisin ovat pohtineet samoja asioita joka kunnassa. Olisi pitänyt tehdä alueellista yhteistyötä.”

Eri tason opetussuunnitelmien koettiin olevan Suomessa varsin päällekkäisiä ja samaa tekstiä toistavia. Tämä on kuitenkin nähdäkseni paljolti kiinni siitä, miten paikallinen opetussuunnitelmatyö on toteutettu. Paikallisen opetussuunnitelman tarkoitus ei ole toistaa perusteissa kirjoitettua tekstiä, vaan tuottaa sen hengen mukaisesti omiin tarpeisiin soveltuva ja riittävän käytännönläheinen opetussuunnitelma.

”Valtakunnallinen teksti on hyvä muokata käytettävämpään muotoon, mutta hieman päällekkäistähän tämä työ on.”

Vastaajat esittivät paljon myös kehitysehdotuksia Suomen opetussuunnitelma-prosessien toteutukseen. Moni vastaaja ehdotti, että osa nyt paikallisesti päätettäväksi jätetyistä asioista voisi hyvin olla valtakunnallisella tasolla tarkemmin linjattu. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi tuntijako ja vuosiluokkaistaminen.

”Kaikilta osin paikallisten laadinta ei ole mielekästä, esim. oppiaineiden sisältö ja tavoitteet voisi olla opetushallituksesta tarkemmin tulleita.”

”Tuntijako ja vuosiluokkaistaminen voisivat olla vahvemmin ohjattuja.”

Suuren paikallisen vaihtelun mahdollisuus nähtiin oppilaiden yhdenvertaisia edellytyksiä uhkaavana ja moni vastaaja nosti tasa-arvoon liittyviä kysymyksiä kirjoituksessaan esiin.

”Tämä on ollut hyvä prosessi ja perusteisiin on selkeästi merkitty, mitä paikallisessa osuudessa tulee kuvata ja mistä asioista paikallisesti päätetään. Ainoastaan ainekohtaisiin osuuksiin olisin toivonut selkeämpää valtakunnallista vuosiluokkaistamista, sillä nyt on pelko, että esim. toiselta paikkakunnalta muuttavilla oppilailla on ollut aivan erilaisia sisältöjä eri vuosiluokilla.”

”Uskon, että kunnittain on hyvin erilaisia opetussuunnitelmia. Herää kysymys, tulevatko lapset saamaan samat valmiudet.”

Loppujen lopuksi useista vastauksista nousi esille kuitenkin tietynlainen usko ja luottamus suomalaisen koulun tulevaisuuteen, vaikka prosessi olisikin ollut haastava ja työ kuormittavaa. Moni vastaaja koki, että nyt muutosta oikeasti voi tapahtua, ja että muutoksen suunta on nyt oikea.

”Omasta mielestäni tämä ops-kierros on oikeasti tuomassa muutosta koulun opetuskulttuuriin ja oppimisympäristöihin ym.”

Eräs alakoulun opettaja tiivistä kirjoituksessaan varsin kattavasti kaikkien vastaajien yleisen näkemyksen paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä ja opetussuunnitelmaprosessista. Opettajat kaipaavat selkeyttä ja parempaa ohjeistusta

opetussuunnitelmatyöhön, sekä opetussuunnitelmalta konkreettista tukea päivittäiseen työhön. Samalla koettiin, että muutosta kuitenkin nyt tapahtuu ja parempaan suuntaan.

”Kyllä tuntuu, että valtavasti tähän on aikaa käytetty koko Suomessa ja aika sekava prosessi on ollut. Olen kyllä miettinyt, että onko kaikki paikallinen työ tarpeen. Eikö olisi riittänyt, että tavoitteet ovat kaikille samat? Ainakin ohjeet olisivat saaneet olla selkeämmät. Paksut on opukset ja paljon ympärilyöreitä yleviä tavoitteita, mutta vähän konkretiaa, joka auttaisi työssä. Muutoksen suunta on kuitenkin oikea ja tervetullut. Jospa tällä työllä saadaan ajatukset ja opetus kääntymään toivottuun suuntaan.”

## 6.5 Tutkimustulosten yhteenveto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittää mitä paikallisiin opetussuunnitelmiin tulee kirjata, mutta ei ota juuri kantaa siihen, miten työ toteutetaan. Tämä näkyi aineistossani opetussuunnitelmaprosessien vaihtelevina toteutustapoina. Vaihtelua esiintyi työhön käytettävän ajan, työstä saatavan korvauksen, käytettyjen työtapojen sekä työn vapaaehtoisuuden osalta. Lisäksi paikallisen opetussuunnitelman taso vaihteli vastaajien keskuudessa. Työtä oli toteutettu maakunnallisesti, kunnallisesti ja koulukohtaisesti, joko kaikilla näillä tasoilla tai vain jollain niistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ottaa siinä mielessä kantaa työn toteutukseen, että perusteissa pidetään tärkeänä muiden paikallisten suunnitelmien huomioimista ja koulun ulkopuolisten toimijoiden mukaan ottamista opetussuunnitelmatyössä. Lisäksi perusteteksti korostaa, että kaikilla opetustoimen henkilökuntaan kuuluvilla tulee olla mahdollisuus osallistua työhön. Osalla vastaajista osallistumismahdollisuus oli rajattu työryhmän tuottaman opetussuunnitelman kommentointiin. Ylipäättään työ oli suurimmaksi osaksi järjestetty niin, että työryhmiin kuuluivat rehtorit ja valikoidut opettajat. Osalla työryhmiin kuuluivat kuitenkin myös kaikki koulun tai kunnan opettajat.

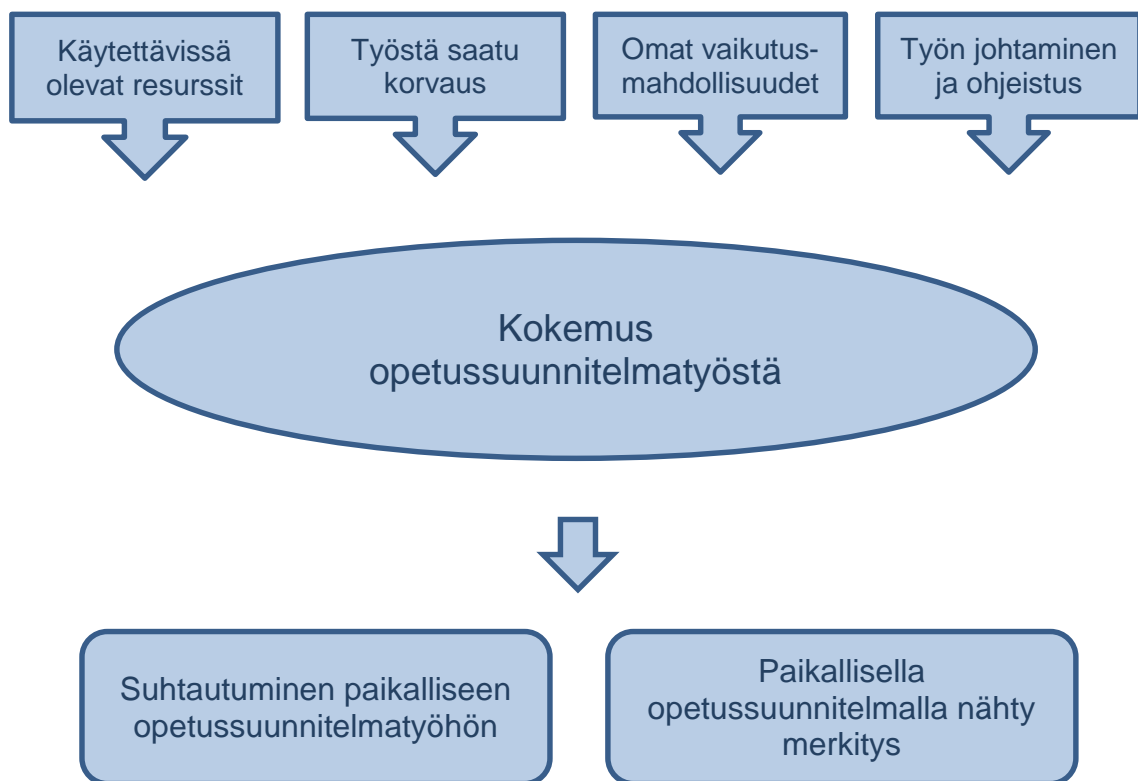
Työryhmien lisäksi useissa tapauksissa vanhemmilla ja oppilailla oli mahdollisuus vaikuttaa paikallisiin opetussuunnitelmiin esimerkiksi kyselyiden kautta.



Koulun ulkopuolisia tahoja, esimerkiksi sosiaalitoimea tai paikallisia yhdistyksiä, oli otettu mukaan opetussuunnitelmatyöhön vain muutamissa tapauksissa. Noin puolet vastaajista olivat tietoisia muiden paikallisten suunnitelmien vaikutuksesta opetussuunnitelmaan tai osasivat kertoa paikallisuuden ilmentymisestä heidän opetussuunnitelmassaan. Osalla paikallinen opetussuunnitelma perustui lähinnä tuttuihin toimintatapoihin ja perinteeseen.

Kokemukset opetussuunnitelmatyöstä vaihtelivat vastaajien välillä. Lähes puolet piti työtä palkitsevana ja mielenkiitoisena, hieman yli puolet taas koki työn kuormittavaksi. Moni työn toteutusta kritisoineistakin kuitenkin piti muutoksen suuntaa oikeana ja suhtautui koulun tulevaisuuteen toiveikkaasti.

Työhön ja sen kokemukseen vaikuttavia tekijöitä olivat muun muassa työlle asetettu aikataulu, työstä saatu korvaus sekä työllä nähty merkitys ja tärkeys. Kuten Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2016) esittävät, merkityksellisyyden ja uudistuksen päämäärän kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kautta opettajat sitoutuvat opetussuunnitelmatyöhön ja muutos omaksutaan käytäntöön. Tässä tutkimuksessa työllä ei nähty merkitystä eikä siihen suhtauduttu mielenkiinnolla, mikäli toteutus tehtiin esimerkiksi kunnan tasolla niin, ettei opettajilla ollut juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa työhön tai tulevaan opetussuunnitelmaan. Tällä on väistämättä vaikutusta uuden opetussuunnitelman sisäistämiseen ja sitoutumiseen sen mukaiseen opetukseen. Lisäksi työn johtamisella ja ohjeistuksen selkeydellä oli suuri merkitys kokemukseen ja opetussuunnitelmatyöhön suhtautumiseen.



Kuvio 4. Opettajan näkemys opetussuunnitelmatyöstä ja sen muodostumisen prosessi.

## 7 Luotettavuus

Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää ja kuvailla käynnissä olevaa paikallista opetussuunnitelmatyötä ja sen kokemusta. Tämän vuoksi valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi laadullisen tutkimuksen. (Hirsjärvi ym. 2007, 219.) Laadullista tutkimusta kritisoidaan usein sen luotettavuudesta ja uskottavuudesta. Tutkimuksen uskottavuuden voidaan nähdä perustuvan tutkijoiden noudattamaan hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tähän kuuluu mm. tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi yksityiskohtaisesti sekä tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisten ja eettisesti kestävien menetelmien käyttäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei ole mielekästä arvioida esimerkiksi tutkimuksen toistettavuuden kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136), sillä laadullinen tutkimus perustuu tutkijan tekemiin valintoihin ja jokainen laadullinen tutkimus on siten ainutlaatuinen. Tärkeää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tutkimuksen koherenssi eli sisäinen johdonmukaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Tutkimukseni luotettavuus ja eettisyys rakentuvat näin ollen erityisesti tutkimukseni läpinäkyvyydestä ja johdonmukaisuudesta. Olen pyrkinyt kaikissa tutkimukseni vaiheissa eksplisiittisesti raportoimaan tekemäni ratkaisut sekä tekemään päättelyprosessini näkyväksi. Esimerkiksi alkuperäisen kyselylomakkeen (liite 1) liittäminen tutkimukseen lisää tutkimukseni luotettavuutta, sillä se tarjoaa lukijalle mahdollisuuden peilata saamiani tuloksia käytettyyn aineistonkeruumenetelmään.

Tutkijan rooli erityisesti aineiston analyysissä ja päätelmien teossa on varsin huomattava. Olen pyrkinyt jäsentämään ja luokittelemaan aineistoa mahdollisimman loogisesti ja tarkoituksenmukaisesti, sekä kuvamaan saadut tulokset yksityiskohtaisesti ja tutkimuksen kontekstiin yhteyksiä luoden. Tulkinnoissani ja päätelmien muodostamisessa olen pyrkinyt objektiivisuuteen, mikä vaati omien ennakko-oletusten tiedostamista aiheesta ja tietoista pois sulkemista (Eskola &

Suoranta 1999, 17). Tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi olen täydentänyt tutkimustulosten raportointia ja tulkintaa aineistositaateilla (Hirsjärvi ym. 2007, 228). Aineistositaateista käy selkeästi ilmi, mihin päätelmäni ja tulkintani perustuvat. Aineistositaatteja ei ole muokattu, vaan ne on esitetty juuri niin, kuin vastaaja on itse asian ilmaissut.

Tutkimuksen luotettavuudesta kertoo myös se, että valituilla menetelmillä saatiin vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Menetelmät palvelivat siis tässä tapauksessa hyvin tutkimuksen tarkoitusta. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiä oli kolme:

1. Miten paikallisia opetussuunnitelmia laaditaan?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön ja sen kokemukseen?
3. Millaista paikallinen opetussuunnitelmatyö on perusopetuksen opettajan silmin

Tuloksista nousee esiin samoja teemoja, kuin esimerkiksi Ropon & Huopaisen (2001) tutkimuksessa opettajien kokemuksista koulun muutoksesta ja opetussuunnitelmatyöstä. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että paikallisia opetussuunnitelmia laadittiin monipuolisilla menetelmillä hyvin vaihtelevin käytäntein. Yhtenäistä linjaa esimerkiksi työhön käytettävästä ajasta, työstä saatavasta korvauksesta tai työn vapaaehtoisuudesta ei vastauksista muodostunut. Tulos oli hyvin odotettavissa, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet jättävät juuri tällaiset kysymykset täysin opetuksen järjestäjien itse ratkaistaviksi (POPS 2014, 9-13). Yhtenäistä valtakunnallista linjausta ei siis ole olemassa paikallisen työn organisointiin tai toimintatapoihin liittyen. Paikallista opetussuunnitelmatyötä toteutettiin pääsääntöisesti opetustoimen henkilöstön toimesta, koulun ulkopuolisia tahoja tai vanhempia ja oppilaita kuultiin harvittavan vähän.

Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön ja sen kokemukseen vaikuttivat negatiivisesti muun muassa liian tiukka aikataulu, huono johtaminen ja epäselvä työn ohjeistus. Muut paikalliset suunnitelmat tai paikalliset erityispiirteet eivät olleet

kovin ratkaisevassa asemassa opetussuunnitelmien laadinnassa. Opettajien kokemus opetussuunnitelmatyöstä oli kaksisuuntaista; toisaalta työhön löytyi innostusta ja se koettiin tärkeänä, toisaalta taas työ koettiin kuormittavana ja sen merkitys jäi vähäiseksi.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta punnittaessa on hyvä muistaa, että aineisto oli kooltaan suhteellisen pieni ( $N = 29$ ), joten tuloksia ei siinä mielessä voida yleistää. Kuitenkin luotettavuuden puolesta puhuu se, että vastauksia kertyi ympäri Suomea, joten siinä mielessä voidaan ajatella koko maan näkökulmien olevan edustettuina edes jollakin tasolla. Vastaukset olivat myös erittäin informatiivisia ja huolellisesti kirjoitettuja, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Kyselyä käytettäessä on kuitenkin syytä muistaa, että vastaaja on saattanut ymmärtää kysymykseni eri tavalla kuin olen sen tarkoittanut (Hirsjärvi ym. 2007, 226). Kyselyä rakentaessani pyrin muodostamaan yksinkertaisia kysymyksiä, jotka olisivat mahdollisimman yksiselitteisiä väärinymmärrysten minimoimiseksi.

## 8 Pohdintaa

Olen tämän tutkimuksen kautta selvittänyt käynnissä olevan opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä laadittavien paikallisten opetussuunnitelmien prosessia ja perusopetuksen opettajien kokemuksia opetussuunnitelmatyöstä. Tutkimus on erittäin ajankohtainen, sillä paikallisia opetussuunnitelmia työstetään parhaillaan ja uuden opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen siirrytään perusopetuksessa elokuussa 2016. Opetussuunnitelmat ovat kiistatta tärkeitä koulun muutoksessa, mutta yksinään ne eivät riitä. Tarvitaan ennen kaikkea uuden opetussuunnitelman ajatusmaailman omaksumista osaksi koulun arkea. Uskon, että tämä tapahtuu nimenomaan paikallisten opetussuunnitelmien työstämisen kautta ja tästä lähtökohdasta syntyi ajatus tutkimukseen. Tutkimukseni raottaa ikkunaa opetussuunnitelmaprosesseihin ja opettajien kokemusten kautta nostaa esiin tulevaisuuden kehitystyön kannalta tärkeitä kysymyksiä.

Oppimiskäsityksen ja opetuksen luonteen muutos on uusissa opetussuunnitelman perusteissa hyvin selkeä. Perusopetuksen fokus tulisi nykyään olla siinä, miten opetetaan sen sijaan, että pohdittaisiin mitä opetetaan. ”Perusopetuksen todellinen uudistaminen ei kuitenkaan tapahdu vain opetussuunnitelman uudelleenkirjoittamisella”, huomauttaa OAJ:n perusopetuksen erityisasiantuntija Jaakko Salo (2014). Mutta miten muutoksen ydin – oppimiskeskeisyys – saadaan sitten jalkautettua paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön ja koulun arkeen? Tarvitaan ennen kaikkea aikaa ja resursseja, jotta paikallinen opetussuunnitelmatyö palvelee tarkoitustaan.

Yhtenäisen peruskoulun synty nojaa vahvasti tasa-arvon ja yhtenäisten valmiuksien eetokseen. Samaa kaivattaisiin paikalliseen opetussuunnitelmatyöhönkin. Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että lähtökohdat opetussuunnitelmatyöhön eivät ole yhdenvertaiset eri puolilla Suomea. On täysin ymmärrettävää, että kuntakohtaiset ja jopa koulukohtaiset erot esimerkiksi työn korvauksessa ja työhön käytettävässä ajassa herättävät ristiriitaisia tunteita opettajissa. Muutoksen toimeenpano vaatii riittäviä resursseja, joita nykyisessä taloudellisessa tilanteessa on hankala löytää. Opettajat kokevat, ettei opetussuunnitelmatyö ole palkitsevaa, jos se syö opetuksesta, työn suunnittelusta ja

jaksamisesta. Tällöin vaarana on, että myös opetussuunnitelmatyön laatu laskee, eikä prosessilla ole niin suurta merkitystä yksittäisen opettajan työhön, kuin sillä parhaimmillaan voisi olla.

Monet opettajat peräänkuuluttavat selkeyttä ja pätevää johtamista paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön. Paikallisen työn aloittamista ja sujumista sotkivat opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä epäselvät ohjeet ja huono työn organisointi. Tämä luonnollisesti verottaa myös opettajien motivaatiota opetussuunnitelmatyötä kohtaan. Opetushallitus (2013) on kuitenkin laatinut mielestäni varsin hyvän paketin paikallisen opetussuunnitelmatyön tueksi ja julkaissut sen verkkosivuillaan, jolloin se on myös kaikkien saatavilla. Ehkä solmukohta opetussuunnitelmaprosessissa onkin nimenomaan valtakunnallisen tason ja paikallisen työn johdon välissä? Erityistä huomiota tulisi tämän perusteella jatkossa kiinnittää siihen, miten paikallisen opetussuunnitelmatyön vastuuhenkilöitä koulutetaan ja valmistetaan tulevan opetussuunnitelmatyön organisointiin. Tarve kattavalle lisätutkimukselle on mielestäni suuri; opetussuunnitelmaprosesseja tulisi tutkia sen eri tasoilla entistä tarkemmin, jotta tunnistettaisiin työn solmukohdat ja voitaisiin kehittää niiden ratkomiseen tähtääviä toimintamalleja.

Toinen huolta herättävä seikka on paikallisen opetussuunnitelman merkityksellisyys opettajille. Toki monelle paikallisen suunnitelman merkitys ja rooli koulun kehittämisessä on erittäin selvä, mutta niin sen tulisi olla ihan jokaiselle opettajalle. Paikallinen opetussuunnitelmatyö on kansainvälisessä kehityksessä erityistä ja parhaimmillaan se on konkreettinen väylä oman työn kehittämiseen. Uudistuksen mukaiset ajatukset oppimisesta ja opetuksesta eivät välity koulun arkeen ilman opettajien sitoutumista uuteen opetussuunnitelmaan ja sitoutumista ei tapahdu, jos opetussuunnitelmatyö jää etäiseksi. Kuinka sitten tuoda opetussuunnitelmatyö lähelle opettajia ja tehdä siitä merkityksellistä? Sitoutuminen alkaa osallistumisen mahdollistamisesta. Harmillisesti osassa Suomea opettajien osallisuus opetussuunnitelmatyöhön jää heille tuntemattoman työryhmän laatiman suunnitelman kommentoinnin tasolle. Pitäisi löytää toteutustapoja, joiden myötä opettajilla olisi mahdollisuus todella vaikuttaa paikallisen

suunnitelman muotoutumiseen. Uskon, että mikäli opettajat kokevat todella olevansa tärkeässä roolissa opetussuunnitelmatyössä, muutosvastarinta vähenee ja uudistus otetaan omaksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on tämän uudistuksen myötä entistä tarkemmin ohjeistettu paikallista opetussuunnitelmatyötä. Samalla tiettyjä opetuksen järjestämistä koskevia päätöksiä on jätetty enemmän paikallisen tason harkintavaltaan. Päätöksenteko on siis OPS 2016 -prosessin yhteydessä varsin hajautettua. Opettajat kokevat perusteet erittäin tärkeinä tasa-arvon kannalta ja ovat huolissaan paikallisesti päätettävien asioiden lisääntymisen vaikutuksista oppijoiden yhdenvertaisuuteen. Perusteet koetaan kattavaksi ja moni kokeekin, että esimerkiksi kunnallinen opetussuunnitelma on joissain tapauksissa turha. On pitkälti kunnan koosta tai muista paikallisista piirteistä kiinni, kuinka paikallinen opetussuunnitelmatyö kannattaa organisoida. Tulevien uudistusten yhteydessä olisi syytä entistä tarkemmin pohtia, millä tasolla paikallisen opetussuunnitelman laatiminen on eri puolilla Suomea perusteltua ja tarpeellista. Tarve jonkin asteisille paikallisille suunnitelmille kuitenkin väistämättä on, sillä valtakunnalliset perusteet eivät sellaisenaan toimi kouluissa (Atjonen 2005, 81).

Oli mielenkiintoista huomata tätä tutkimusta tehdessä, kuinka monipuolisesti ja eri tavoin opetussuunnitelmatyötä lähestytään paikallisella tasolla. Matka valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta koulun omaan opetussuunnitelmaan on mutkia ja vaaran paikkoja täynnä, erityisesti paikallisen työn alulla näyttäisi olevan suuri merkitys koko prosessin sujuvuuteen. Loppujen lopuksi opetussuunnitelmauudistuksen ja koulun muutoksen suunta on oikea – tätä mieltä ovat tutkimustulosten perusteella myös perusopetuksen opettajat. Opetussuunnitelmauudistus ei kuitenkaan tule tiensä päähän paikallisten suunnitelmien valmistuttua. Uudistuksen onnistumista ja vaikutuksia on jatkuvasti tutkittava ja arvioitava, niin valtakunnallisella tasolla kuin jokaisessa kunnassa ja koulussakin. Vain jatkuvalla uudistuksen arvioinnilla on mahdollista kehittää jatkon kannalta toimivampia käytäntöjä ja oppia virheistä. Jatkossa voisikin tutkia, miten paikallinen opetussuunnitelmatyö jatkuu suunnitelman valmistuttua. Olisi mielenkiintoista



tietää, miten paikalliset tahot seuraavat ja arvioivat opetussuunnitelmansa toteutumista ja toimivuutta, ja jatkuuko opetussuunnitelman kehittäminen edelleen. Tutkimuksen voisi toteuttaa esimerkiksi tapaustutkimuksena seuraamalla yhden koulun matkaa opetussuunnitelmauudistusten välissä. Näin saataisiin vielä kattavampi kuva koko opetussuunnitelmaprosessista, eikä vain sen laadintavaiheesta.

Perusopetuksen kentän toimijat – rehtorit ja opettajat – tarjoavat arvokasta tietoa opetussuunnitelmaprosessien sujuvuudesta. Opettajien kokemukset herättävät paljon kysymyksiä nykyisten käytäntöjen toimivuudesta ja antavat aihetta paikallisen opetussuunnitelmatyön lisätutkimukseen. Tämän tutkimuksen tulosten ja muiden Suomessa tehtyjen tutkimusten perusteella voidaan päätellä, että ongelmakohdat tuntuvat olevan opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä aina samankaltaiset. Eniten työn sujumiseen vaikuttavat käytettävissä olevat resurssit ja työn käytännön järjestämiseen liittyvät kysymykset. Suomalaiset opettajat sen sijaan vaikuttavat lähtökohtaisesti olevan positiivisia muutosta kohtaan ja kokevat opetussuunnitelmatyön vahvasti opettajan työnkuvaan kuuluvaksi.

Opetuksen kehittämisessä ollaan siirrytty mitä-ajattelusta miten-ajattelun suuntaan. Tällaista ajattelutavan muutosta kaivattaisiin mielestäni myös opetussuunnitelmatyöhön erityisesti paikallisella tasolla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on tarkasti kirjattu mitä paikallisissa suunnitelmissa tulee olla. Vielä enemmän tulisi kuitenkin korostaa sitä, miten työ tulisi toteuttaa. Opetussuunnitelmatyö tulisi tuoda entistä lähemmäs koulun toimijoita ja siinä tulisi hyödyntää koulun ulkopuolisten tahojen asiantuntijuutta. Mikäli opetussuunnitelmatyölle on varattu riittävästi aikaa, työ on organisoitu onnistuneesti ja uudistuksen tarkoitus on selvä, tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa työn olevan palkitsevaa ja onnistunutta. Tällöin opettajat ovat kokeneet opetussuunnitelmaprosessilla olevan oikeasti merkitystä heidän työnsä kannalta ja nimenomaan merkityksellisyyden kautta uudistus jalkautuu koulun arkeen.

## Lähteet

- Altheide, D. & Johnson, J. (2011). Reflections on Interpretive Adequacy in Qualitative Research. Teoksessa Lincoln, Y. & Denzin, N. (Ed.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 581–594. Thousand Oaks: SAGE.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Atjonen, P. (2005). Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*, 76–82. Helsinki: Yliopistopaino.
- Cantell, H. (2013). Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus* 44(2), 195–198.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. London: Falmer.
- Halinen, I., Holappa, A-S. & Jääskeläinen, L. (2013). Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44(2), 187–194.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer.

Härkönen, J. (2000). *Opettaja opetussuunnitelman ja opetuksensa kehittäjänä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen suomi: Kasvatus ja koulutus suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, 25-62. Helsinki: SKS.

Krokfors, L., Kangas, M., Kopisto, K., Rikabi-Sukkari, L., Salo, L. & Vesterinen, O. (2015). *Yhdessä. Luovasti. Oppien. Opetuksen ja oppimisen muutos 2016*. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201510223765>

Krokfors, L., Salo, L., Kopisto, K., Rikabi-Sukkari, L., Vesterinen, O. & Kangas, M. (2015). *Aiming for a Change – Finnish Comprehensive School Teachers as Interpreters and Developers of the Curriculum*. AERA 2015 Annual Meeting. "Toward Justice: Culture, Language, and Heritage in Education Research and Praxis". Chicago, Illinois, USA.

Lahdes, E. (1969). *Peruskoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.

Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2015). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Lawton, D. (1973). *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*. London: Hodder and Stoughton.

- McNeil, J. D. (1985). *Curriculum: A Comprehensive Introduction* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Little, Brown and Company.
- Merimaa, E. (2004). Lukijalle. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.), *Uudistuva perusopetus: Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*, 5-7. Helsinki: Opetushallitus.
- Mølstad, C. E. (2015). State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441-461. Luettu 22.5.2016.  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2015.1039067>
- Nissilä, M-L. (2016). Ops on kartta ja kompassi. *Opettaja* 111(2), 34. Luettu 23.5.2016.  
<http://content.opettaja.fi/epaper/20160129/34/index.html>
- Nurmi, V. (1989). *Kansakoulusta peruskouluun*. Juva: WSOY.
- Opetushallitus (2012). Esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen. Tiedote 62/2012. OPH Dno 35/041/2012. Luettu 27.5.2016.  
[http://oph.fi/download/142894\\_tiedote\\_62\\_2012.pdf](http://oph.fi/download/142894_tiedote_62_2012.pdf)
- Opetushallitus (2013). Opetussuunnitelmauudistuksen www-sivut. Luettu 21.12.2015.  
<http://www.oph.fi/ops2016>
- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628). Luettu 20.5.2016.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2016). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*. Luettu 2.6.2016.

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585176.2016.1179205>

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Rikabi-Sukkari, L. (2014). *Arvokasta opetussuunnitelmakeskustelua*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Ropo, E. & Huopainen, M. (2001). Havaintoja opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa Ropo, E. (toim.), *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*, 77-100. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu. A 24/2001. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Saari, S. (1994). Tietokoneavusteisten ohjelmien käyttö tutkimusaineiston kvalitatiivisessa analyysissä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*, 161-185. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Salonen, J. (2014). Popsi opsi-porkkanaa. *Opettaja* 109(44), 29. Luettu 23.5.2016.  
<http://content.opettaja.fi/epaper/20141205/29/index.html>

Salonen-Hakomäki, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change. *Journal of Curriculum Studies*. Luettu 3.6.2016.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2016.1143530>

Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Somerkivi, U. (1983). *Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus*. Vantaa: Kunnallispaino Oy.

Toivonen, E. (2005). Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*, 131–141. Helsinki: Yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 9. uudistettu laitos. Vantaa: Hansaprint Oy.

Tyler, R. W. (1969). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/28.6.2012.

Vitikka, E. (2004). Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.), *Uudistuva perusopetus. Näkökulmia*

*opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*, 76–81. Helsinki: Opetushallitus.

Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: SKS.

Vitikka, E. & Hurmerinta, E. (2011). Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. Raportit ja selvitykset 2011:4. Opetushallitus. Luettu 17.5.2016.

[http://www.oph.fi/download/131521\\_Kansainvaliset\\_opetussuunnitelmasuuntaukset.pdf](http://www.oph.fi/download/131521_Kansainvaliset_opetussuunnitelmasuuntaukset.pdf)

Vitikka, E., Krokfors, L. & Rikabi-Sukkari, L. (In press). The Finnish National Core Curriculum: Design and Development. Teoksessa Niemi, Toom & Kallioniemi (Eds.), *Miracle of Education*. University of Helsinki.

## Liitteet



## LIITE 1: Sähköinen kyselylomake

# OPS2016 ja paikallinen opetussuunnitelmatyö

Tämän kyselyn tarkoituksena on kartoittaa uusien peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tehtävää paikallista opetussuunnitelmatyötä. Tavoitteena on saavuttaa käsitystä erilaisista paikallisen opetussuunnitelmatyön prosesseista ja toteutustavoista. Lisäksi kysely pyrkii selvittämään peruskoulun opettajien kokemuksia paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistumisesta.

## Taustatiedot

Kyselyyn vastataan anonymisti. Annettuja taustatietoja käytetään ainoastaan saadun aineiston kuvailuun ja luokitteluun.

### 1. Suoritettu tutkinto

.....

### 2. Tutkinnon valmistumisvuosi

.....

### 3. Tutkinnon kelpoisuus (esim. luokanopettaja, aineenopettaja)

.....

### 4. Virka/tehtävänimike

.....

### 5. Kunta/kaupunki, jossa työskentelet

.....

### 6. Onko koulu, jossa työskentelet

*Merkitse vain yksi soikio.*

- ☐ Alakoulu (perusopetuksen vuosiluokat 1-6)
- ☐ Yläkoulu (perusopetuksen vuosiluokat 7-9)
- ☐ Yhtenäiskoulu (perusopetuksen vuosiluokat 1-9)
- ☐ Muu: .....

### 7. Arvio koulusi oppilasmäärästä

.....

**8. Opettamasi luokka-aste/luokka-asteet***Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*☐ 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☐ 6☐ 7☐ 8☐ 9☐ Muu: .....**Paikallisen opetussuunnitelmatyön toimintatavat ja prosessi**

Tämän osion tarkoituksena on selvittää miten ja milloin paikallista opetussuunnitelmaa työstetään.

**9. Millainen on paikallisen opetussuunnitelmanne laadintaprosessi?**

Kuvaile opetussuunnitelmatyönne etenemistä. Miten työ on aloitettu? Miten prosessi etenee?

.....

.....

.....

.....

.....

**10. Millaisia työtapoja käytätte opetussuunnitelmatyössä?**

.....

.....

.....

.....

.....

**11. Milloin opetussuunnitelmatyötä tehdään?**

Millä ajalla teette uutta opetussuunnitelmaa? Onko työ jostain muusta pois? Saatteko työstä korvausta?

.....

.....

.....

.....

.....

## Toimijat paikallisessa opetussuunnitelmatyössä

Tässä osiossa kartoitetaan paikallisen opetussuunnitelmanne laadintaan osallistuvia tahoja.

### 12. Ketkä laativat paikallista opetussuunnitelmaa? Keitä työryhmään kuuluu?

.....

.....

.....

.....

.....

### 13. Ketkä saavat mahdollisuuden vaikuttaa paikalliseen opetussuunnitelmaan?

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- ☐ Koulun johto (rehtori, johtokunta jne.)
- ☐ Opettajat
- ☐ Koulun muu henkilökunta
- ☐ Vanhemmat
- ☐ Oppilaat
- ☐ Koulun ulkopuoliset organisaatiot
- ☐ Muu: .....

### 14. Miten edellä mainitut tahot voivat vaikuttaa tulevaan opetussuunnitelmaanne?

.....

.....

.....

.....

.....

## Paikalliseen opetussuunnitelmaan vaikuttavat tekijät

Paikallista opetussuunnitelmaa rakennetaan valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta, mutta työhön vaikuttavat usein muutkin tekijät ja tausta-ajatukset. Tämän osion tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat paikallisen opetussuunnitelmanne muotoutumiseen.

### 15. Mihin paikallinen opetussuunnitelmanne perustuu?

.....

.....

.....

.....

.....

**16. Millä tavoin paikallisuus ilmenee opetussuunnitelmassanne?**

.....

.....

.....

.....

.....

**17. Vaikuttavatko muut paikalliset suunnitelmat opetussuunnitelmaanne ja millä tavoin?**

Esim. esiopetuksen ops, aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnitelma, valmistavan opetuksen suunnitelma, kunnan lasten- ja nuorten hyvinvointisuunnitelma

.....

.....

.....

.....

.....

**Kokemus opetussuunnitelmatyöstä**

Viimeisessä osiossa kartoitetaan vastaajan suhtautumista paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön. Tämän tarkoituksena on lisätä käsitystä opetussuunnitelmatyön kuormittavuudesta ja kokemuksellisuudesta sekä mahdollisesti tuoda esiin opetussuunnitelmatyön kehityskohtia.

**18. Miten paikallisen opetussuunnitelmanne laadinta on mielestäsi sujunut? Olisiko jotain kannattanut tehdä toisin?**

.....

.....

.....

.....

.....

**19. Millaisena koet paikallisen opetussuunnitelmatyön? Onko työ ollut palkitsevaa tai kuormittavaa?**

.....

.....

.....

.....

.....

**20. Oliko sinulla mahdollisuus valita osallistutko opetussuunnitelman laadintaan?  
Pitäisikö mielestäsi osallistuminen olla valinnaista?**

.....

.....

.....

.....

.....

**21. Millaisena koet Suomen opetussuunnitelmaprosessin? Onko paikallisen  
opetussuunnitelman laadinta mielestäsi perusteltua ja tarpeellista? Miksi?**

.....

.....

.....

.....

.....

**Kiitos vastauksistasi!**

---

Palvelun tarjoaa



Google Forms